

Le Travail Collectif des Enseignants Entre la Norme et l'Autonomie

Ecole Nationale de Formation Agronomique de Toulouse-Auzeville

**MASTER 2 Enseignement et Formation pour l'enseignement
Agricole et le développement rural**

Option Recherche et Expertise en éducation

Présentée et soutenue par Baby Lenhard
Le 26 Juin 2012

Directeurs de mémoire

Jean-François Marcel
Professeur, ENFA, Toulouse

Audrey Murillo
Post-doctorante, ENFA, Toulouse

Membres du jury

Yvan Abernot,
Professeur, ENFA, Toulouse

Dominique Broussal,
*Maître de conférences, Université Toulouse II
Le Mirail*



Université
de Toulouse

Ecole Nationale de Formation Agronomique - 2 route de Narbonne
BP 22 687 - 31 326 Castanet Tolosan Cedex

*Le travail collectif des enseignants : entre la norme et
l'autonomie*

Sommaire

Introduction	p1
<u>Chapitre 1 : Le travail comme objet d'étude</u>	p8
1 Les différentes modalités d'organisation du travail	p8
1.1 Le Taylorisme	p8
1.2 Le Fordisme	p9
1.3 Le Post-Taylorisme	p10
1.4 Le Toyotisme	p10
2 L'analyse du travail	p11
2.1 L'approche sociologique	p11
2.2 L'approche ergonomique	p12
<u>Chapitre 2 : L'ergonomie de l'activité</u>	p15
1 Le travail et les normes	p15
1.1 Des écarts même dans une organisation de travail taylorienne	p16
1.2 « Le travail n'est jamais pure exécution et l'écart est universelle »	p17
1.3 Le travail est le résultat d'arbitrages entre normes	p18
1.3.1 Le débat des normes	p18
1.3.2 Normes antécédentes et actuelles ou nouvelles normes, normes de fonctionnement et normes du groupe	p18
2 Le travail et ses dimensions	p19
2.1 Analyse des trois facettes de l'activité	p19
2.2 Distinction essentielle entre tâche et activité	p20
2.3 Trois façons pour analyser le travail par le chercheur	p21
2.4 L'invisible du travail et des choix raisonnés	p22
2.5 Les liens entre prescriptions individuelles et prescriptions collectives	p22

3	Le travail et la notion de genre et style	p23
	3.1 Le travail re-crée	p23
	3.2 L'activité : le réalisé et le non réalisé	p24
	3.3 Le genre social du métier et le style de l'action	p24

Chapitre 3 : Le travail enseignant p27

1	Le contexte : L'école au sens d'une institution scolaire	p27
	1.1 Le travail enseignant dans un contexte de réformes du système éducatif	p27
	1.2 Les effets des réformes sur le travail enseignant	p30
2	Les prescriptions encadrant le travail enseignant	p34
	2.1 Des prescriptions nouvelles correspondant à une tendance internationale	p34
	2.2 Une diversité des sources prescriptives	p35
	2.3 L'effet ricochet des prescriptions	p36
	2.3 Prescriptions <i>descendantes</i> , prescriptions <i>discrétionnaires</i> et prescriptions <i>remontantes</i>	p36
3	Le réel de l'activité enseignante	p39
	3.1 Un travail complexe aux multiples facettes	p39
	3.2 Dimension cellulaire	p40
	3.3 Dimension collective	p42
	3.4 L'espace d'autonomie du travail enseignant	p44
	3.5 Les compétences en jeu	p46
	3.5.1 Compétence disciplinaire	p48
	3.5.2 Compétence didactique	p50
	3.5.3 Compétence sociale	p51
	3.5.4 Compétence émotionnelle	p52

Chapitre 4 : Le travail collectif des enseignants p55

1	Travail Collectif et Collectif de Travail	p55
	1.1 Le collectif d'enseignants	p56
2	Dynamiques de l'Activité Collective : La Coopération et la Collaboration	p57
	2.1 La Coopération	p57
	2.2 La Collaboration	p58

2.3	Distinguer entre Collaboration et Coopération	p59
3	Analyse systémique de l'organisation scolaire et des mécanismes en jeu dans les activités collectives d'enseignants	p60
3.1	Les collectifs d'enseignants selon une approche systémique	p60
3.2	Etudier le comportement des membres du collectif d'enseignants à travers le système des buts	p63
3.3	Les buts organisationnels et la distribution du pouvoir	p65
3.3.1	Les rapports de pouvoir dans l'organisation	p65
3.4	L'établissement scolaire comme <i>configuration professionnelle</i>	p67
3.5	Le collectif d'enseignants : une intelligence collective	p69
3.6	Le travail collectif d'enseignants et la prescription	p70
3.7	Autonomie individuelle, autonomie collective et développement professionnel	p73

Chapitre 5 : Le Contexte de l'Etude p78

1	Enseigner dans un établissement agricole public : Les spécificités	p78
1.1	Les cinq missions de l'enseignement agricole public	p78
1.2	Les filières dans l'enseignement agricole public	p79
1.3	Trois voies de formation	p80
1.4	Spécificités pédagogiques	p80
1.5	Les enseignants dans l'enseignement agricole public	p80
1.5.1	Données quantitatives	p81
1.5.2	L'image de l'enseignement agricole public chez les enseignants	p82
2	Le contexte de l'étude : le Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole (LEGTA) de Saint-Ismier	p82
2.1	Présentation LEGTA de Saint-Ismier	p83
2.2	Les buts organisationnels du LEGTA de Saint-Ismier	p84
2.3	Les acteurs du LEGTA de Saint-Ismier	p89
2.3.1	La localisation du pouvoir	p89
2.4	Le LEGTA de Saint-Ismier, une configuration Professionnelle	p96

Chapitre 6 : Méthodologie appliquée à notre étude p102

1	Le statut particulier du chercheur	p102
2	Problématique de recherche	p103

2.1	Le thème de l'étude : Le travail collectif des enseignants	p103
2.2	Le choix de l'objet et du lieu d'étude	p104
3	Méthodologie de l'enquête	p105
3.1	L'échantillonnage	p105
3.1.1	Présentation de l'échantillonnage	p106
3.2	Les instruments de mesure	p109
3.2.1	L'analyse de la tâche à travers la lecture des documents prescriptifs	P109
3.2.2	Les entretiens semi-directifs	p109
3.2.3	Grille d'entretien	p110
3.2.4	D'autres types de mesure	p113
3.3	Traitements des données	p115
3.3.1	Condensation des données	p115
3.3.2	Présentation des données	p116
3.3.3	Elaboration des conclusions	p119

Chapitre 7 : Etude de la prescription guidant le travail des collectifs d'enseignants au LEGTA de Saint-Ismier

		p120
1	Le Collectif M22 : Présentation de la prescription régissant l'activité collective	p122
1.1	Les injonctions du prescripteur	p122
1.2	La prescription de la tâche dans le Module M22	p126
1.2.1	Une tâche très cadrée en termes de contenus disciplinaire	p126
1.2.2	Une tâche très cadrée en termes de modalité d'évaluation des enseignements	p132
1.3.3	Une tâche très cadrée en termes de modalités de l'activité collective	
1.3	Une activité collective guidée par l'instauration d'une plage pluridisciplinaire	P138
2	Le Collectif MG1 : Présentation de la prescription régissant l'activité collective	P141
2.1	La prescription concernant les contenus d'enseignements de MG2	p142
2.2	La prescription concernant les modalités d'évaluation du module MG1	p145
3	Le Collectif Mini-Chaumont : Présentation de la prescription guidant l'activité collective	p150

3.1	Une projet collectif non directement cadré par le prescripteur	p151
3.2	Les liens avec le référentiel de formation	p153

Chapitre 8 : Le Collectif M22 : Analyse de l'activité collective p159

1	Le profil des membres	p160
2	Le rapport à la tâche	p162
	2.1 La tâche est subie par le collectif	p163
	2.1.1 Un manque de complémentarité	p163
	2.1.2 L'imposition du thème culturel	p165
	2.1.3 Une surcharge de travail	p168
	2.1.4 Des incohérences	p171
	2.1.5 La contingence	p176
	2.1.6 La motivation	p178
3	L'activité collective et l'autonomie	p182
	3.1 Les résultats attendus par le prescripteur et les résultats attendus par le collectif	p182
	3.2 Les conditions	p185
	3.3 L'activité réelle	p186

Chapitre 9 : Le Collectif MG1 : Analyse de l'activité collective p191

1	Le profil des membres	p191
2	Le rapport à la tâche	p192
3	L'activité réelle et l'autonomie	p198
	3.1 Les résultats attendus par le prescripteur et les résultats attendus par le collectif	p198
	3.2 Les conditions	p200
	3.3 L'activité réelle	

Chapitre 10 : Le Collectif Mini-Chaumont : Analyse de l'activité collective

		P215
1	Le profil des membres	p215
2	Le rapport à de tâche	p217
	2.1 La création de la tâche	p217
	2.2 L'origine de la tâche	p218
	2.3 Rapport des membres non-concepteurs à la tâche	p218
3	L'activité collective et l'autonomie	p219

3.1	La pré-conception de la tâche	p220
3.2	La conception	p220
3.3	L'activité réelle	p222
3.4	L'activité réalisée et non réalisée	p224
3.5	La marge d'autonomie du Collectif Mini-Chaumont	p332
 Chapitre 11 : Analyse comparative des trois collectifs		 p237
1	Eléments caractérisant les collectifs de travail à Saint-Ismier	p237
1.1	Eléments objectifs	p237
1.1.1	Types de tâches	p237
1.1.2	Rapports avec la tâche	p238
1.1.3	Ecart entre tâche et activité	p239
1.1.4	Mode de fonctionnement : la coopération et la collaboration	p240
	Schéma 1 : <i>Le collectif libre Mini-Chaumont sur le mode de la coopération</i>	P240
	Schéma 2 : <i>Le collectif semi-contraint MG1 sur le mode de la collaboration</i>	p242
	Schéma 3 : <i>Le collectif M22 sur le mode de la collaboration</i>	p243
1.1.5	Division du travail	p243
1.1.6	Système des buts	p244
	Tableau 1 : <i>Les collectifs MG1 et Mini-Chaumont poursuivent des buts organisationnels multiples (buts intégrés)</i>	p245
1.1.7	Les mécanismes de coordination de l'activité collective	p2
1.2	Eléments subjectifs	p247
	Tableau 2 : La motivation	p248
	Schéma 4 Le moteur de l'action collective	p249
	Tableau 3 Caractéristiques des trois collectifs de travail	p250
2	Autonomie collective : constats	p252
	Schéma 5 Ecart entre la tâche et l'activité = autonomie relative	p252
 Conclusion		 p259
 Bibliographie		 p261

Annexes

p273

Annexe 1 : Référentiels des modules M22 et MG1	p273
Annexe 2 : Affiche "<i>Histoires des hommes et des paysages du Grésivaudan au fil de l'eau</i>"	p282
Annexe 3 : Collectif M22 : L'activité réelle	p283
Annexes 4 : Collectif MG1 : L'activité collective vue par chaque enseignante	p296
Annexe 5 : Document original : Programmation projet Mini-Chaumont	p319
Annexe 6 : Brochures Projet Mini-Chaumont	p322
Annexe 7 : Les projets éducatifs 2012-2013	p325
Annexe 8 : Transcription et analyse de la réunion du Conseil de l'Education et de la Formation, 18.10.2011	p327

Le travail collectif des enseignants : entre la norme et l'autonomie

Introduction

Dans le cadre de notre formation en Master 2 Recherche, nous proposons de contribuer à la connaissance d'une thématique encore peu développée par la recherche en éducation: *Le travail collectif des enseignants*. Notre choix du thème d'étude est soutenu par deux considérations : d'une part, le travail collectif des enseignants est une pratique peu connue et pourtant suffisamment répandue pour qu'elle soit considérée par certains chercheurs comme « *l'angle mort de la recherche* » en éducation. (Marcel, Piot, Dupriez, 2010¹). Par conséquent, une recherche allant dans ce sens se justifie pleinement au regard du poids significatif représenté par le collectif dans le travail enseignant d'aujourd'hui (Marcel, 2006). D'autre part, malgré une littérature peu abondante, néanmoins le regard se tourne graduellement vers la pratique collective, laquelle intéresse désormais chercheurs et responsables éducatifs au vu des potentialités qu'elle semble receler pour l'apprentissage scolaire. Notre objectif de recherche sera de déterminer la marge autonomie générée par un collectif à partir du travail qu'il effectue sur la *tâche* ou la *norme*, termes d'origine ergonomique pour désigner la prescription régissant l'activité humaine.

A l'inverse du travail enseignant en face-à-face, opérant sur un mode cellulaire à travers le cloisonnement des savoirs (Tardif, Lessard, 1999), le collectif conduit au contraire à une réflexivité permettant d'organiser l'action éducative de manière plus efficace. (Leplat, 2000). Nous savons que l'activité collective des cadres en entreprise est depuis de nombreuses années vivement recommandée pour sa contribution potentielle au développement professionnel des agents ainsi qu'aux gains de productivité pour l'organisation. La synergie particulière développée par l'activité collective est ainsi gage de progrès pour l'organisation au sein de laquelle elle est favorisée et maintenue. Sans doute en raison de ces spécificités reconnues, l'attention des décideurs se dirige davantage aujourd'hui sur l'effort collaboratif dans une période où la réussite scolaire est devenue une des priorités affirmées des politiques dans un nombre croissant de pays. En effet, le collectif d'enseignants est considéré par certains chercheurs comme une réponse possible à la question de l'échec scolaire (Grangeat, 2003) par le rôle préventif qu'il joue en soutenant les apprentissages. Ce point de vue est d'ailleurs relayé par plusieurs rapports sur l'éducation² entraînant des préconisations

¹ Les auteurs parlent de l'émergence d'un nouvel espace professionnel se situant entre la classe et l'établissement, un « entre-deux » que « la recherche en éducation rencontre beaucoup plus de difficultés pour s'en emparer », espace qualifié d'« *angle mort* scientifique ».

² Cf. bibliographie

de travail d'équipe en milieu scolaire, voire dans certains cas³ de fortes injonctions tendant même à l'imposer.

Cependant, tout comme le travail enseignant considéré comme une *boîte noire*, le domaine collectif est tout aussi complexe à cerner : nous ne connaissons pas entièrement son activité car les phases constructive et cognitive demeurent inaccessibles à l'observateur extérieur, à l'inverse de la partie productive de l'activité professionnelle qui elle est observable. (Samurçay & Rabardel, 2004). Cette dernière nous étant cependant difficile d'accès pour des raisons logistiques, nous reposerons par conséquent prioritairement sur la perception des membres pour cerner à la fois l'étape de planification et de production.

Pour comprendre et expliquer l'activité collective des enseignants, notre approche est soutenue par le cadre conceptuel de l'ergonomie de l'activité lequel est complété par une approche sociologique des organisations. L'ergonomie de l'activité a été privilégiée pour sa capacité à appréhender l'objet dans son ensemble – de la conception de la tâche ou de sa prescription à la réalisation de l'activité prescrite ou auto-prescrite, englobant également une phase réflexive par les acteurs sur le processus et le produit de l'activité collective. Pour une étude fine de l'activité collective cependant, l'approche ergonomique doit être complétée par une analyse systémique laquelle contribue de manière pertinente à expliquer l'influence du contexte ainsi que les rapports entre membres.

Notre analyse repose sur la distinction essentielle en ergonomie entre *tâche* (le prescrit) et *activité* (l'activité réelle) pour comprendre comment les collectifs d'enseignants interprètent la tâche pour mettre en œuvre l'activité. La tâche, ou prescription, est entendue au sens de *norme*, du latin *norma*, signifiant la règle à suivre. L'activité consiste toujours en une re-normalisation de la prescription, découlant d'une nécessaire adaptation de la tâche à la situation du travailleur. A partir de cette lecture ergonomique, nous formulons notre problématique centrée sur la recherche d'une autonomie relative créée par le groupe durant le processus de l'activité.

Notre instrument de mesure porte sur l'enquête qualitative comme instrument pour sa capacité à saisir la complexité en jeu dans les interactions intersubjectives contribuant ainsi à une compréhension plus fine du phénomène étudié. D'autre part, à l'inverse d'une enquête quantitative exploitée de préférence pour la construction de modélisations statistiques et non pour cerner les nuances et subtilités des propos, les données qualitatives sont par nature plus aptes à approcher la réalité d'une situation particulière. Enfin, l'enquête qualitative permet un lien rapproché entre l'enquêteur et l'enquêté de manière à établir une relation de confiance capable de générer des données authentiques.

Pour construire nos données empiriques, nous avons arrêté notre choix sur un site caractérisé par une forte tradition de collaboration enseignante selon les déclarations de ses membres et les

³ Un exemple: la pluridisciplinarité des modules de formations dans l'enseignement agricole.

documents officiels⁴. Par ailleurs, la chercheuse étant elle-même membre enseignant de l'organisation scolaire depuis plus de dix ans, il lui était possible de croiser les artefacts recueillis avec sa propre connaissance du lieu. Nous recherchons ainsi une exploration heuristique de l'activité collective des enseignants au LEGTA⁵ de Saint-Ismier⁶ en Isère.

La particularité de notre enquête, de par la position de l'enquêtrice, ni directement participante (elle ne fait pas partie des collectifs qu'elle étudie) ni complètement extérieure (elle fait partie cependant de l'équipe pédagogique de l'établissement), fournit une qualité quasi-ethnographique à l'étude à travers la compréhension qu'elle a de l'organisation scolaire. Cependant, les données recueillies portent sur la durée d'une année seulement (de mai 2011 à mai 2012).

Après avoir déterminé le dispositif d'enquête pour étudier l'activité collective, nous avons repéré et sélectionné à partir de l'observation du terrain et de la connaissance des collectifs de travail en cours,⁷ un cas multiples de trois collectifs d'enseignants pour l'amplitude qu'il présente sur le phénomène. En effet, chacun des trois collectifs entretient un rapport différencié avec la tâche. Ainsi, nous nous basons sur le principe de la variation maximale (Miles, Huberman, 2003) en les positionnant sur un axe allant du *collectif contraint* au *collectif libre* en passant par une position intermédiaire que l'on a nommée *collectif semi-contraint*.

Le premier, le Collectif M22 (contraint), met en œuvre une activité entièrement cadrée par le prescripteur. Le second, le Collectif MG1 (semi-contraint), se caractérise par une prescription guidée en partie et en partie libre. Enfin, le dernier, le Collectif Mini-Chaumont, comme l'indique son nom, fait référence à un projet au lieu d'un module existant de formation (M22 et MG1), impliquant que son activité est non directement guidée par la prescription institutionnelle mais émanant d'une décision pédagogique libre. Contrairement aux deux autres collectifs où il s'agit de re-création de la *tâche* au sens ergonomique du terme, Mini-Chaumont est une *création* de la tâche par le collectif lui-même. On évoque par ailleurs pour ce cas une *auto-prescription*.

L'objectif final consistera en une recherche d'indices sur la marge d'autonomie créée par le collectif. Il sera cependant précédé d'étapes intermédiaires correspondant à des sous-objectifs durant lesquelles nous tentons d'apporter une réponse à plusieurs interrogations : quels sont les liens entre types de tâche et activités mises en œuvre par les collectifs? Quel rapport il y a-t-il entre activité et autonomie générée par le groupe? Quels sont les éléments déterminants dans la création d'une marge d'autonomie ?

Nous comptons trouver réponse à nos questions à partir d'une double contribution : l'étude des prescriptions encadrant le travail des collectifs et les perceptions des participants sur les processus de l'activité collective dans laquelle ils s'engagent. Pour une mise en perspective des points de vue des

⁴ Déclarations officielles à travers les documents comme les Projets d'Etablissement 2006 et 2011.

⁵ Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole.

⁶ Saint-Ismier, commune périphérique de Grenoble.

⁷ À partir des réunions de concertations, du rapport d'orientation 2009-2010 et des discussions avec les enseignants concernés.

participants, notre enquête est complétée par un appel à des témoins *à la marge*, c'est-à-dire ceux se plaçant à la périphérie de l'enquête (deux directeurs d'établissements et d'autres enseignants sur le site mais non impliqués dans les collectifs que nous étudions) dans le but de croiser les regards pour une approche plus nuancée du sujet d'étude.

Nous procéderons par plusieurs étapes : 1) nous allons en premier lieu, tenter de comprendre comment les enseignants interprètent la tâche, et comment ils envisagent de la réaliser, données que nous croisons ensuite avec notre lecture des mêmes tâches ; 2) nous essaierons de percevoir l'activité réelle mise en œuvre d'abord à partir de l'interprétation de la tâche par les enseignants mais également à travers la position privilégiée du chercheur qui possède un angle de vue plus englobant sur le phénomène, 3) nous prendrons en compte la réflexivité sur l'activité réelle par une mise à distance de l'activité réelle par les membres du collectif quand ils parlent rétrospectivement de leur activité. Nous serons en mesure de déterminer par ce moyen si l'activité collective mise en œuvre correspond aux besoins et attentes des membres, et nous tenterons également de savoir comment ils envisagent de l'améliorer. A travers une mise en abyme de plusieurs regards - ceux des membres du collectif, ceux des membres extérieurs à lui et notre regard de chercheur, nous espérons pouvoir repérer les indices d'autonomie, prémisses au développement professionnel du travailleur.

Nous formulons à présent une hypothèse de recherche basée sur une étude approfondie de la littérature et à partir du cadre conceptuel, à savoir que le collectif d'enseignants, en s'emparant de l'artefact prescriptif pour le transformer en outil de travail (Amigues, 2009) contribue à l'émergence d'une forme d'autonomie relative, laquelle est soumise toutefois à l'intensité de l'appropriation et du degré de re-création de la tâche. C'est la capacité d'appropriation de la tâche qui à notre sens détermine la structuration du collectif et donc de l'élaboration d'un espace d'initiative. Une appropriation réussie de la tâche, celle allant dans le sens des besoins du collectif et répondant à leurs attentes et à celle de l'organisation, conditionne la pérennisation de l'activité collective.

D'autre part, conditionnant également la création de l'autonomie relative est le degré de contrainte formulé par la tâche. Nous pensons que l'appropriation satisfaisante de la tâche est soumise au pouvoir d'agir du collectif sur elle. Cependant le type de tâche auquel fait face le collectif influe également sur le pouvoir d'agir. Par conséquent, plus le cadre de la tâche est de nature contraignante, plus la marge d'initiative laissée au collectif est réduite, générant la présence de facteurs limitatifs sur l'élaboration d'un espace d'autonomie. Nous nous proposons ainsi d'explorer les interrelations entre le contexte de la tâche et son degré de contrainte, sa mise en œuvre et l'élaboration d'une marge d'autonomie.

Nous avons tenu à emprunter une démarche épistémique progressive et chronologique pour introduire notre thématique en ouvrant sur l'objet travail à travers une perspective historique. Nous effectuons ensuite le lien avec une lecture ergonomique de l'activité avant de présenter le travail enseignant en tentant d'appréhender à la fois la face visible et cachée du métier. Après avoir placé cette

longue introduction en amont, nous présentons le travail collectif des enseignants selon une approche sociologique organisationnelle afin d'apporter un éclairage sur les éléments contextuels spécifiques conditionnant les occurrences et la stabilité du phénomène. Enfin, l'empirie est exploitée à travers une grille d'analyse d'inspiration ergonomique en privilégiant la place centrale de la prescription comme principe organisateur du travail.

Notre travail est structuré en quatre phases :

- **La réflexion théorique et l'exploration de l'objet d'étude. (Chapitre 1, 2, 3 et 4)**

Le chapitre 1 introduit notre objet d'étude et se livre à une présentation du travail dans une perspective historique. Nous montrons comment l'organisation du travail a évolué depuis le taylorisme qui s'employait à mettre l'homme au service de la machine dans un souci de productivité, au post-toyotisme lequel rétablira un équilibre entre l'homme et la machine. L'analyse sociologique et ergonomique se sont développées pour lutter contre l'aliénation de l'homme au travail dans un souci d'adaptation au milieu afin de préserver la santé physique et psychique des travailleurs.

Le Chapitre 2 est consacré à la présentation de l'ergonomie de l'activité en ciblant certaines positions prises par trois chefs de file : de Schwartz (1998), nous avons retenu l'idée de l'écart entre tâche et activité comme principe universel ; de Six (1991), nous avons utilisé les trois fondamentaux de l'analyse du travail : les résultats attendus, les conditions, et l'activité ; et enfin de Clot (1999), nous empruntons les notions centrales de genre et de style professionnel.

Le Chapitre 3 propose d'explorer les dimensions du travail enseignant dans un contexte de réformes du système éducatif : de la dimension cellulaire traditionnelle au mode collectif intégrant l'espace hors de la classe. Les divers aspects du travail enseignant sont pris en compte ainsi que les prescriptions multiples guidant son activité. Enfin, nous complétons ce tableau par une discussion des compétences en jeu dans l'activité enseignante.

Nous terminons notre partie théorique par le Chapitre 4 consacré à notre objet d'étude : le travail collectif des enseignants. Nous continuons le travail définitoire de l'objet d'étude en spécifiant les nuances entre travail collectif et collectif de travail avant d'explorer les deux principaux modes de fonctionnement du collectif : la collaboration et la coopération. Cette phase nous permettra de créer le lien entre les éléments théoriques que nous présentons et les collectifs que nous étudions. Nous présentons ensuite le cadre théorique général basé sur la sociologie des organisations, lequel servira de base à l'analyse de l'établissement scolaire au Chapitre 5, et à l'examen des buts du collectif et de ceux de ses membres au chapitre 11. Après avoir placé l'activité collective des enseignants dans son cadre

systemique, nous examinons le rapport entre la prescription institutionnelle et le travail collectif des enseignants. Enfin, nous abordons un élément central à notre étude : la notion d'autonomie.

- **La présentation du contexte et la méthodologie appliquée à l'étude (Chapitre 5 et 6)**

Le Chapitre 5 est dédié à la présentation du contexte. Une attention particulière lui est portée pour son rôle essentiel comme cadre du travail collectif. En partant d'abord du contexte général avec un bref portrait de l'enseignement agricole public, nous nous rapprochons du spécifique en appliquant à l'établissement scolaire une méthode d'analyse issue de la sociologie des organisations. Nous empruntons à Mintzberg (1979) sa lecture systémique des organisations pour appréhender les buts des acteurs et les rapports de pouvoir entre eux, et pour déterminer le type d'organisation représenté par notre établissement scolaire. Cette approche vient en appui à l'analyse ergonomique pour mieux comprendre l'activité collective car elle renseigne sur les intentions des acteurs et leur position dans l'organisation. Selon cette lecture, l'établissement est considéré comme un système unique ayant sa propre histoire mais représentatif cependant des systèmes ayant des modes de fonctionnement similaires. Comme toute organisation, elle est tournée vers elle-même et se soucie de sa pérennisation. Elle est toutefois portée par ses acteurs dont les actions servent à l'organisation mais également à eux-mêmes. Nous étudions ainsi le collectif de travail évoluant au sein de ce *système*.

Le Chapitre 6 révèle la méthodologie utilisée pour l'étude. Nous expliquons le choix de l'objet d'étude et présentons notre problématique en lien avec l'autonomie relative résultant de l'activité collective. Nous justifions la démarche choisie pour appréhender l'empirie et détaillons les outils servant les buts de l'enquête. Nous présentons également notre grille d'analyse d'inspiration ergonomique que nous appliquerons aux données de terrain. Enfin, nous explicitons la méthode utilisée pour traiter les données issues des entretiens.

- **Présentation de l'empirie : Chapitre 7, 8, 9, et 10**

Le Chapitre 7 démarre par un préalable à l'enquête empirique dans toute démarche s'inspirant de l'ergonomie : l'étude de la prescription. Dans le cadre du travail enseignant, il est difficile pour ne pas dire impossible d'examiner l'activité sans connaître la prescription. Nous analysons ainsi la prescription guidant l'activité de chaque collectif en commençant par le référentiel du BTSA⁸ en module M22, suivi de celui du MG1 en Baccalauréat professionnel, et terminons avec le programme professionnel de l'option aménagements paysagers. Notre objectif est de préparer le terrain permettant d'analyser l'activité collective au cours des prochains chapitres.

⁸ Brevet de Technicien Supérieur Agricole.

Nous avons tenu à adopter un cheminement similaire pour les trois prochains chapitres ; ainsi, les chapitres 8, 9 et 10 consacrés à l'analyse des données et la présentation des résultats en lien avec notre problématique, se déclinent de la même façon : en premier une présentation des profils des membres, suivie du rapport du collectif à la tâche, et pour finir une discussion sur l'autonomie dégagée par l'activité. Il était nécessaire d'adopter pour les trois collectifs une démarche identique avec utilisation d'une même grille d'analyse pour préserver et renforcer la validité de l'étude.

- **Analyse des résultats et interprétation : Chapitre 11**

Au chapitre 11, nous réalisons une synthèse des résultats et effectuons une analyse comparative entre les trois collectifs. Nous tentons d'identifier à travers notre étude multi-cas, l'existence de facteurs variables et invariables dans le lien entre activité collective et autonomie relative. Nous effectuons également une analyse des rapports entre type de tâches, activité mise en œuvre, et autonomie. Enfin, notre attention sera portée sur l'identification des conditions favorisant le développement et la pérennisation de l'activité collective.

Chapitre 1

Le travail comme objet d'étude

Perspectives historiques sur l'objet travail

Le travail étant une notion historiquement déterminée, nous avons choisi de commencer notre étude par une entrée historique sur l'objet en présentant brièvement l'évolution socio-économique de l'organisation du travail humain au cours du XXème siècle.

Plusieurs conceptions du travail se sont succédé au cours du siècle dernier. Dans une période marquée par l'industrialisation, la réflexion sur le travail vise des préoccupations centrées sur la productivité. Du taylorisme au post-toyotisme en passant par le fordisme, le processus de réflexion s'est progressivement déplacé de la machine à l'homme. La recherche ergonomique et sociologique se sont intéressées au thème dans une tentative de compréhension et d'analyse des liens entre travailleur, objet travail et organisation, ainsi que des gestes et processus cognitifs en jeu durant l'activité.

1 Les différentes modalités d'organisation du travail

1.1 Le taylorisme

Le premier à imaginer et appliquer à l'industrie une méthode de travail fut l'américain Frédéric Winslow Taylor (1856-1915) qui mit en place une *organisation scientifique du travail* (l'OST). Connue sous l'appellation de taylorisme, sa méthode se traduit par l'application d'un système d'organisation du travail dont l'objectif visait à l'amélioration de la productivité dans les usines mais sans pour autant augmenter la fatigue des travailleurs. Les idées de Taylor, qu'il exposa dans un ouvrage intitulé : *The Principles of Scientific Management* (1911), s'appliquèrent dans la sidérurgie avec beaucoup de succès avant de se répandre dans la grande industrie. Elles seront appliquées en France à partir de 1930.

Cette méthode préconise la mise en place de plusieurs composantes dans la démarche d'organisation du travail :

- séparation de la tête (la conception) des bras et des jambes (l'exécution) par une division verticale du travail. Les ouvriers sont dispensés de penser, ils appliquent les consignes ;
- rationalisation des opérations dont les exécutions sont chronométrées et calculées en fonction de l'objectif assigné, et de la manière de les réaliser ;
- optimisation de la capacité de production des travailleurs par la sélection préalable du meilleur profil pour un poste donné ;
- contrôle de la qualité du travail et rémunération basée sur les performances.

Les critiques du taylorisme

Les critiques du taylorisme émises à l'époque mais ayant toujours cours aujourd'hui centrèrent principalement sur le traitement des travailleurs :

- l'aliénation de l'homme au travail, lequel ne contrôle plus entièrement la fabrication de l'objet de travail et qui finit par entretenir un rapport déshumanisé à lui, devenant une sorte d'homme machine.
- le début de la souffrance au travail avec un sentiment d'usure, de dévalorisation et d'absence de motivation. Les ouvriers qui ne donnaient pas satisfaction au sens du maximum de leur potentialité de travail étaient licenciés sur le champ.

1.2 Le fordisme

Le fordisme du nom de son inventeur Henry Ford (1863 - 1947) est un prolongement du taylorisme par la préservation de la division verticale du travail avec la séparation entre conception et réalisation mais en rajoutant une division horizontale sous la forme de la ligne de montage ou du travail à la chaîne. Avec le fordisme, nous assistons à la standardisation des produits et à la fabrication de pièces en série. Les salaires sont augmentés de manière non négligeable pour réduire le fort taux de renouvellement du personnel ouvrier, lequel est fort démotivé par ce nouvel aspect du travail à la chaîne. Quant à la production, elle augmente considérablement grâce à la nouvelle organisation du travail. A titre d'exemple, dans les années 1920, le temps de construction d'une automobile est divisé par douze. Pour l'entreprise, le fordisme signifiait un gain de production et de productivité dus à la baisse du coût de production, et pour les salariés, une hausse des salaires mais sans toutefois se traduire par de meilleures conditions de travail. En effet, l'ouvrier demeurant dissocié de son travail par la division verticale mis en place depuis Taylor, la raison au travail perd son sens entraînant une perte de l'identité professionnelle.

Le fordisme gagna l'Europe dans les années d'après-guerre et contribua à la consommation de masse de produits standardisés. Les critiques du fordisme sont similaires à celles du taylorisme, à savoir, une déshumanisation des rapports de l'homme au travail puisque celui-ci était désormais au service de la machine et non l'inverse, phénomène amplifié par l'automatisme de la production en série.

1.3 Le post-taylorisme

Le post-taylorisme est la réponse imaginée pour pallier aux dysfonctionnements du taylorisme. On essaie dorénavant d'accorder une place plus importante à l'opérateur dans le processus de production. Pour combattre la démotivation, plusieurs mesures sont imaginées et mises en place, toutes ayant pour but une réintégration de l'homme dans la sphère de travail :

- la rotation des postes pour combattre la monotonie avec une incidence sur la vision du travail de l'opérateur qui devient moins fragmentaire ;
- une tentative de responsabilisation des employés par une vision multitâches du travail en donnant plusieurs opérations à faire par le même opérateur ;
- les groupes de travail : les employés peuvent se grouper pour réaliser certains objectifs fixés par la direction et ont une certaine autonomie pour les réaliser.

1.4 Le toyotisme

Le terme est issu de Toyota, du nom de l'entreprise japonaise. Le toyotisme fut élaboré dans les années 1960 par l'ingénieur japonais Taiichi Ono au sein de l'entreprise Toyota. Tout comme le taylorisme, il concerne un type d'organisation du travail mais avec l'intention de dépasser les méthodes mises en place par les deux prédécesseurs américains, jugées inadaptées aux nouvelles exigences d'une économie de marché. Dans le prolongement du fordisme, les travailleurs se voient accorder une plus grande part de responsabilité dans la réalisation des tâches, et aux antipodes du taylorisme qui visaient la perfection du geste, les travailleurs sont appelés à évoluer vers la polyvalence marquant une division horizontale du travail. Ils s'impliquent désormais dans une équipe et contribuent par leurs idées à faire évoluer l'entreprise (*les cercles de qualité*). Ils peuvent aussi être sollicités pour résoudre des problèmes concernant leur domaine de compétences.

De nouvelles conceptions touchant le travail voient le jour avec le toyotisme. Toujours sans perdre de vue l'objectif de production et de productivité optimales, l'entreprise met en place la production pilotée par la demande, c'est-à-dire qu'elle est réglée pour s'ajuster à la demande en temps voulu (*flux tendus*). Pour la première fois, la qualité est au centre de la démarche de production et les objectifs formant la devise des cinq zéros (zéro stock, zéro défaut, zéro papier, zéro panne, zéro délai) visent avant tout à optimiser le rendement en réduisant les coûts au minimum.

Toutes ces méthodes d'organisation du travail visent à une efficacité optimale en termes de gains de production et de productivité pour l'entreprise. Si dans leur déclinaison plus récente, elles se sont davantage préoccupées du travailleur, c'est toujours sans perdre pas de vue l'amélioration de l'effort humain dans le travail pour une meilleure efficacité de l'organisation. Cependant, ces nouvelles organisations du travail modifiant le rapport du travailleur à l'objet travail ont généré un intérêt croissant pour l'étude de la place de l'humain dans l'activité humaine de travail.

2 L'analyse du travail

2.1 L'approche sociologique

C'est Georges Friedman (1902-1977) qui le premier fit connaître le travail dans son approche sociologique. Il publia en 1956 son célèbre ouvrage « *Travail en miettes* » suivi de *Traité de*

sociologie du travail en 1961-1962 qu'il co-dirigea avec Pierre Naville. C'est son approche du travail qui permit à ses disciples de mener les premières enquêtes sociologiques de terrain dans le monde industriel.

Alain Touraine, à qui l'on doit le terme de « société post-industrielle » publia son travail sur les usines Renault en 1955 et en 1959, et avec trois autres chercheurs (J.D Reynaud, J.R Tréanton et M. Crozier), ils fondèrent la revue « *Sociologie du travail* » dont les travaux auront une importance décisive dans le développement de la sociologie du travail comme discipline.

Dans les années qui suivirent, les disciples de Friedman et ceux formés par le quatuor de la revue « *Sociologie du travail* » continuèrent à mener des enquêtes sociologiques sur le travail ouvrier dans la grande industrie. Parallèlement au travail des sociologues, en 1955 parut l'ouvrage fondateur des Belges Ombredane et Favergé, « *L'Analyse du travail* » qui allait donner naissance à l'ergonomie de langue française.

A la même époque en France, Alain Wisner, médecin et plus tard professeur d'ergonomie, effectuait un travail de taille sur les chaînes de production de la Régie Renault et les nombreuses expériences qu'il réalisa à partir de 1952 élargira les perspectives de l'ergonomie en fournissant notamment une méthodologie de l'analyse du travail.

Ce que certains qualifièrent de crise de la sociologie du travail à partir des années 70 est le décalage entre une production toujours dominante de recherches sur le travail ouvrier dans l'industrie alors que ce type d'emplois n'occupait désormais plus une place centrale dans le paysage du travail. Par la suite, la sociologie du travail s'ouvrira aux nouveaux domaines d'investigation, et les deux prochaines décennies virent un intérêt grandissant pour les champs d'études connexes tels la psychologie du travail, la psychopathologie du travail dont l'origine date des années d'après-guerre, la psychodynamique du travail (C. Dejours), l'ergonomie et l'ergologie.

La différence de perspectives entre les premiers ouvrages de sociologie du travail des années d'après guerre et des travaux plus contemporains se situe au niveau de la place accordée au travail lui-même. Alors que les recherches à partir des années 50 accordaient une grande importance à l'organisation et aux relations entre opérateur et travail et entre opérateur et organisation dans un cadre axiologiquement marqué, la tendance aujourd'hui est de se préoccuper davantage du travail lui-même et de la façon dont l'opérateur agit sur le travail. C'est aussi dans ce cadre conceptuel que va dérouler notre recherche sur le sujet.

2.2 L'approche ergonomique

Étymologiquement, le mot « ergonomie » vient du grec « *ergon* » signifiant *travail* et « *nomos* » qui se réfère à la *règle* ou la *loi naturelle*. Pour la société d'ergonomie de langue française (1988), l'ergonomie est: « *la mise en œuvre de connaissances scientifiques relatives à l'homme et*

nécessaires pour concevoir des outils, des machines et des dispositifs qui puissent être utilisés par le plus grand nombre avec le maximum de confort, de sécurité et d'efficacité ». (Wisner, 1995). Quant à François Daniellou (1992), il propose une définition centrée sur l'étude de l'activité du travail « *afin de mieux contribuer à la conception de moyens de travail adaptés aux caractéristiques physiologiques et psychologiques de l'être humain, avec des critères de santé et d'efficacité économique* ». Ainsi, l'on constate un déplacement de sens des moyens du travail (*des outils, des machines et des dispositifs*) au sujet réalisant le travail (*caractéristiques physiologiques et psychologiques de l'être humain*) avec un accent nouveau sur *la santé*.

Le terme 'ergonomie' a été proposé en 1949 par le chercheur anglais K.F.H. Murrell qui fonda avec d'autres chercheurs la société anglaise d'ergonomie. L'ergonomie est fondée sur une approche pluridisciplinaire et fait référence à la psychologie, la physiologie, la médecine et les sciences cognitives. L'ergonome peut proposer des solutions suivant une étude globale du travail dans son contexte-socio économique en se basant sur la connaissance de l'organisation, des relations professionnelles entre agents, des moyens disponibles, les techniques utilisées et les pratiques en cours. L'ergonomie de l'activité analyse l'interaction entre l'homme et son milieu de travail. Elle observe les systèmes élémentaires (le poste de travail) et les systèmes complexes (l'ensemble des postes dans un milieu) et met en rapport l'homme, les moyens techniques et son environnement social et organisationnel. Elle intervient à deux niveaux : d'abord l'approche épistémologique qui vise à produire des connaissances pluridisciplinaires sur les systèmes observés, ensuite le travail d'analyse afin d'agir sur ces systèmes. Des spécialistes (médecins et psychologues) peuvent parfois intervenir avec l'ergonome pour résoudre un problème donné en fournissant les meilleurs compromis. L'approche ergonomique consiste à faire ressortir les liens existant entre l'humain et les éléments techniques du milieu. Lors de l'analyse du travail, une série de facteurs est passée en revue : les objectifs à réaliser par le travailleur et leurs conditions d'exécution, les critères d'évaluation et leur degré de flexibilité ainsi que les caractéristiques du travailleur.

Pour l'ergonomie, l'analyse de l'activité inclut à la fois la description et l'analyse des gestes au travail et la compréhension du processus de régulation. Le travail de l'ergonome consiste ainsi à saisir la perception du travailleur lorsque celle-ci est perceptible, c'est-à-dire, les informations que l'opérateur prélève directement à partir de l'observation de son travail et dans l'action. Cela est possible surtout lorsqu'il s'agit d'un travail manuel où l'ergonome mettra en place une analyse dont le but est de « *déterminer les indices prélevés pour déclencher, guider et contrôler l'action* » (Leplat, 2011). D'autres mesures d'analyse sont aussi mises en place telles que l'entretien avec l'opérateur mais lorsque les indices se trouvent en dehors de sa perception du fait même que certains gestes professionnels ne sont pas directement perçus par les travailleurs, l'ergonome devra alors recourir à d'autres méthodes plus complexes telles que la psychosémiologie pour exploiter et décrire un système de codes qui met en place la correspondance entre ce qui est perçu et le message traduit⁹. L'ergonomie

⁹ « De telles connaissances sont pertinentes dans des problèmes comme ceux qui concernent les tableaux de signalisation industriels, ou les systèmes de signalisation routière, ferroviaire et maritime : problèmes de l'évidence du signal (attire-t-il l'attention ?), de sa visibilité, de son

s'intéresse aussi à l'environnement de travail et évalue les conditions dans lesquelles se déroulent le travail et leurs effets sur le travailleur avant de proposer des solutions pour les améliorer. Plusieurs niveaux d'analyse sont envisagés : des mesures physiques comme le niveau sonore dans l'environnement de travail, suivies de leur analyse sur l'activité et l'organisme. Enfin, une mesure moins objective concerne le point de vue des travailleurs sur ces conditions, lequel est ensuite mis en relation avec les mesures physiques évaluées.

Pour Leplat, le travail est coordonné par une série de règles et de principes dont le but est d'indiquer « *le contenu des tâches, leur mode d'exécution et de contrôle, leur organisation collective* » (Leplat, 2011). Cependant, dans sa définition de l'ergonomie, Leplat exclut la prise en compte des critères qualitatifs de l'organisation comme intégrés dans son champ d'étude, tels la préconisation d'un cadre spécifique visant à une meilleure organisation du travail. L'ergonomie ne peut définir la meilleure organisation du travail car elle ferait alors intervenir des critères sociaux, économiques et politiques jugés en dehors de ses compétences. Mais sans se placer dans cette perspective qui induit une position trop marquée, elle peut toutefois, selon Leplat, soulever certaines questions en lien avec l'activité dès lors qu'elles font apparaître certains effets qu'une configuration différente pourrait avoir : « *l'ergonomie peut faire apparaître et permettre de prévoir certaines conséquences des solutions possibles en matière d'organisation du travail* ». (Leplat, 2011)

Le champ recouvert par l'ergonomie classique, c'est-à-dire la relation entre les éléments humains et les éléments techniques, a évolué ces dernières années pour intégrer la dimension collective du travail. En effet, la notion du travail d'équipe devenant plus prégnante dans les organisations alors que la société entrait de plein pied dans l'ère nouvelle de la technologie de l'information et de la communication (NTIC), l'ergonomie ne pouvait ignorer les nouveaux rapports instaurés dans le travail, en particulier, le rapport entre l'individuel et le collectif et entre les individus dans le collectif, et c'est ainsi qu'elle se préoccupe désormais de savoir comment ces sphères s'entrecroisent et l'impact que ces mouvements ont sur le travail.

Conclusion du Chapitre 1

Il est aujourd'hui communément admis qu'une approche sociologique seule du travail n'est pas suffisante pour produire des connaissances satisfaisantes sur l'objet travail. D'autres approches sont nécessaires telles que la didactique professionnelle ou celles issues de l'ergonomie de l'activité telles l'ergonomie cognitive, la psychopathologie, la psycho-dynamique ou encore l'ergologie. Ces méthodes d'analyse du travail apportent des points de vue différenciés sur l'objet tout en essayant d'appréhender le réel de l'activité. L'analyse systémique mise en place par la sociologie

intelligibilité, mais aussi de son organisation spatiale et de son rapport avec la tâche ». (Leplat, J., In *L'encyclopaedia Universalis*, 2011)

est toujours nécessaire car elle fournit des éléments pertinents sur l'organisation et les éléments sociotechniques mais il est préférable de la compléter par une approche ergonomique à même de cerner les aspects visibles et invisibles de l'activité. Dans le prochain chapitre, nous présentons une évolution de l'ergonomie classique qui intègre désormais de nouveaux aspects du travail humain dans un contexte sociétal en pleine mutation.

Chapitre 2

L'Ergonomie de l'activité

Notre recherche sur le travail collectif des enseignants privilégiant l'angle d'étude de l'ergonomie de l'activité, nous jugeons utile de souligner en amont ses aspects majeurs. Cette approche d'analyse du travail a fait l'objet d'une théorisation par de nombreux chercheurs dont les idées sont complémentaires. Nous présentons dans ce chapitre les dimensions servant de cadre conceptuel pour l'interprétation des données empiriques de la deuxième partie de notre étude.

1 Le travail et les normes

L'ergologie est une approche développée au sein de l'Université d'Aix-Marseille par un groupe de chercheurs en 1983 pour répondre aux besoins nouveaux des connaissances sur l'activité humaine dans une société en pleine mutation. Un dispositif a été mis en place pour faire le lien entre savoirs académiques et les nouvelles configurations de l'activité sur le terrain. Le succès grandissant du dispositif a mené à la création d'un département spécifique au sein de l'université, appelé Département d'Ergologie, lequel connaît aujourd'hui un rayonnement national et international. Schwartz (1998) est l'un des principaux chefs de file de ce courant. L'ergologie a pour but d'apporter une aide aux travailleurs pour comprendre leur activité et agir sur elle. Le chercheur est donc quelqu'un de socialement engagé pour qui « *l'idée que le travail questionne tout autant ceux qui cherchent à en produire l'analyse que ses protagonistes directs...* ». (Schwartz, 1998).

Ce courant se distingue de l'ergonomie classique par l'accent sur un apport multidisciplinaire, en particulier philosophique dans l'analyse du travail. Ainsi, « *l'ergologie se différencie de l'ergonomie par ses buts* » et même « *si l'ergologie utilise les méthodes de l'ergonomie (par exemple les chroniques d'activité) elle ne s'y limite jamais car elle s'appuie au contraire sur la combinaison de plusieurs disciplines* » (Noël, 2003). L'ergologie s'évertue à analyser le travail mais sans chercher à le mesurer par des données chiffrées car elle s'intéresse davantage à sa dimension éthique et philosophique. Elle utilise la connaissance sur le travail dans le but de l'améliorer. Ses représentants considèrent qu'ils ne s'intéressent pas seulement au travail mais à *l'activité humaine* en général.

1.1 Des écarts même dans une organisation de travail taylorienne

Pour Schwartz, l'activité n'est jamais le résultat de la norme prescrite. La norme est impossible à mettre en œuvre car même dans les organisations tayloriennes normées à l'excès, le résultat ne correspond jamais tout à fait à la norme. Il donne l'exemple d'une importante étude datant des années

1970 faite par Alain Wisner dans une usine de fabrication de composants électroniques, avec un modèle de travail entièrement taylorien et sur « un poste de travail à la chaîne où vingt sept résistances devaient être fixées dans les orifices prévus en une minute vingt, sur 86 centimètres ». Les chercheurs firent une découverte très étonnante en observant un écart significatif entre les normes prescrites et le travail réel, ce qui amena Schwartz à déclarer que si on trouvait des écarts même dans une organisation taylorienne, l'écart devait se vérifier d'une manière générale dans toutes les organisations du travail :

La situation paraît tellement corsetée, tellement prédite, que l'idée qu'il puisse y avoir écart, réorganisation in situ, par les opératrices paraît quasiment impossible tant les gestes sont prescrits. En raisonnant a fortiori, on peut avancer que, pourtant, si on trouve là quelque chose qui relève de ce qu'on va appeler une "activité", cela veut dire qu'on la retrouvera partout. Après des semaines de travail, les ergonomes qui observaient ce poste de travail à la chaîne, ont montré, à l'aide de schémas, qu'il y avait des réorganisations de gestes et de déplacements - réduction de l'espace et du temps, modification de l'ordre des opérations - par rapport à ce qui avait été prescrit par le bureau des méthodes, prescription qui paraissait pourtant tellement "rationnelle" qu'on voyait mal comment pouvoir faire autrement ». (Schwartz, 2008)

Schwartz donne aussi un autre exemple à travers l'expérience du professeur de médecine Ivar Oddone dans les usines Fiat en Italie dans les années 1970 qui a mis au point le concept de « l'instruction au sosie » pour décrire la partie invisible de la re-création dans l'activité. Odone explique lui-même dans Oddone & al. (1981), comment ce concept repose sur un travail de co-analyse, avec l'instruction que donne un professionnel à un autre qu'il doit remplacer au travail :

"Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ?" » (In Yvon, Saussez, 2010)

L'instruction englobait quatre domaines professionnels : les rapports à la tâche, le rapport aux autres travailleurs, le rapport à la hiérarchie, et les rapports à l'organisation. Schwartz en se référant à l'expérience de Odone, conclut à l'observation d'une constante dans le monde du travail : la transformation du prescrit par le travailleur même si elle est non immédiatement perceptible.

1.2 « Le travail n'est jamais pur exécution et l'écart est universel »

L'activité de travail faisant appel à des humains et non des éléments purement techniques, un travail similaire d'une personne à une autre ne peut se reproduire à l'identique au même titre qu'une opération automatisée. Ainsi, l'écart entre prescription et travail intra et inter-individuel pour la même

prescription et le même travail est une constance, un fait universel lié à la nature humaine. Depuis l'époque de la préhistoire et depuis que l'homme produit, il y a toujours eu écart entre ce qu'il anticipe de produire et les résultats. Pourtant, malgré cette constance, cela ne signifie pas que cet écart est anticipable, et il ne peut l'être justement parce que chaque travailleur possède son *style* propre et chacun l'imprime de façon particulière sur l'activité. L'écart est donc universel mais jamais anticipable. (Schwartz, 2008, op. cit.)

Les normes sont re-crées parce qu'elles sont insuffisantes, ce que Schwartz appelle « *les trous de normes* ». Si l'on devait toujours respecter strictement les normes, l'activité ne pourrait pas fonctionner normalement car les normes seraient toujours insuffisantes.

Schwartz distingue les facettes fondamentales du travail qu'il a appelé *l'usage de soi par soi*, et *l'usage de soi par les autres*. Ces deux facettes ont la particularité de fonctionner en même temps, c'est-à-dire que le travail les met constamment et simultanément en jeu. L'usage de soi par soi, c'est quand le travail est re-créé par le travailleur pour lui-même pour se permettre de réaliser la prescription alors que l'usage de soi par les autres, c'est l'organisation ou certains de ses membres qui utilisent l'activité du travailleur pour réaliser les prescriptions.

Pour Schwartz, la dynamique de l'usage de soi par soi dans le travail est une *affirmation ergologique fondamentale* (Schwartz, 2008), et il en attribue la raison à la vie elle-même et à ses valeurs. C'est pourquoi il ne considère pas l'ergologie comme une discipline au sens courant du terme car elle est essentiellement liée à une démarche éthique et philosophique et fait appel à diverses disciplines pour construire son corpus de savoirs et sa pratique sur le terrain.

1.3 Le travail est le résultat d'arbitrages entre normes

1.3.1 Le débat des normes

Le travail est le résultat d'arbitrage entre l'usage de soi par soi et l'usage de soi par les autres, de sorte que le travail est toujours mis en débat, un débat entre les normes, un *débat de normes*. Cet arbitrage et l'équilibre en résultant ne peut être fait que par soi-même. Ainsi, Schwartz souligne le rôle central de l'individuel dans l'activité, individuelle ou collective. Quand un travailleur propose un arbitrage entre normes, c'est-à-dire, la réalisation d'une tâche, et donc implicitement l'interprétation qu'il en fait, son collègue ne serait pas forcément d'accord avec cet arbitrage (de soi), d'où un débat de normes et la nécessité d'un nouvel arbitrage.

On est toujours à arbitrer entre ses propres débats de normes et ceux des autres. La structure essentielle de l'activité est toujours un débat de normes, plusieurs débats de normes. Pour comprendre cela, j'élargis ce concept de travail prescrit. Je parle de débats avec ce que j'appelle des normes antécédentes. C'est beaucoup plus large que le travail

prescrit. Ce qui est prescrit n'est jamais suffisant comme seul encadrement pour l'agir. Il y a toujours eu des renormalisations, et en permanence. (Schwartz, 2008)

1.3.2 Normes antécédentes et actuelles ou nouvelles normes, normes de fonctionnement et normes du groupe

Le débat de normes est le propre de l'activité humaine, entre les normes antécédentes et les normes actuelles ou nouvelles. Schwartz explique la notion de l'arbitrage de normes en évoquant la situation du nouveau venu qui pénètre un espace marqué par une pluralité de normes, les normes antécédentes qui sont elle-même parfois le résultats d'ajustements, « *des renormalisations collectives stabilisées* ».

L'individu va donc pénétrer un espace marqué par deux types de normes : celles de l'organisation avec ses procédures normatives, ses règlements, son organisation du travail, ses objectifs etc., et celles du groupe qui sont de l'ordre de l'implicite, du non formalisé parce que ces normes là sont issues de l'activité elle-même, et créées à la suite de problèmes rencontrés dans l'activité.

Schwartz explique le concept de renormalisation, dans le sens de 're-normer' la prescription issue des normes antécédentes, lorsqu'un nouveau travailleur occupe son poste, et se met à arbitrer entre les normes qui le précédaient et les nouvelles possibilités de reconfiguration de ces normes pour qu'elles correspondent mieux à son idée de l'activité. Ainsi, en faisant usage de soi par soi, le travailleur effectue ainsi une renormalisation des normes antécédentes. Cette phase représente à la fois une continuité et une discontinuité entre les deux modalités de normes antécédentes et nouvelles. Le nouveau travailleur doit aussi procéder à des arbitrages entre l'usage de soi par soi et l'usage de soi par les autres, une prescription exogène puisqu'elle vient *des autres*. La question posée par le travailleur serait de savoir comment il pourrait réajuster ces normes antécédentes pour en faire siennes. Ce type de questionnement est qualifié de débat de normes.

2 Le travail et ses dimensions

Selon F. Six, le travail englobe trois réalités, désignant à la fois le résultat attendu, les conditions mais aussi l'activité elle-même (Six, 1997). Pour lui, ces aspects sont liés de façon intrinsèque : « *Ces trois réalités sont en fait indissociables et n'existent pas indépendamment les unes des autres* ». (Six, 1997). Toute analyse de l'activité doit ainsi prendre en compte obligatoirement ces trois dimensions à la fois.

2.1 Analyse des trois facettes de l'activité

Le travail se décline en trois versants. Le premier, *le résultat attendu* se compose de deux types d'attente : le résultat attendu par le prescripteur (la prescription normée), et le résultat attendu par le travailleur selon l'interprétation qu'il se fait de la prescription (anticipation de l'activité). Le résultat attendu désigne ainsi les objectifs de la tâche spécifiés de façon impersonnelle et les attentes

du travailleur qui lui aussi fixe ses propres objectifs en fonction de ce qu'il espère pouvoir faire ou aimerait faire.

Quand au second versant, *les conditions*, il met en jeu le milieu même du travail à travers divers composants : le cadre de l'organisation au sens spatial du terme, les objectifs de production de l'organisation, les rapports entre les individus et les rapports entre les individus et la hiérarchie, le cadre temporel avec les limites prescrites, les bornes temporelles de début et de fin de missions, et enfin deux éléments subjectifs mais importants, la personnalité des travailleurs et leurs histoires. En somme, *les conditions* représentent le contexte local, les spécificités du lieu et son unicité.

Le dernier, *l'activité*, notion bien plus complexe par rapport aux deux précédentes puisqu'elle comporte une partie difficilement décelable et met en jeu les deux autres de façon simultanée. Elle est essentiellement la matérialisation de la prescription réajustée.

La prescription comprend en son sein deux dimensions : d'abord, une dimension impersonnelle liée à la raison même de son existence. Une prescription est une norme dictée par une organisation dans le but de spécifier comment une tâche doit être réalisée, c'est-à-dire, les conditions de son déroulement et les résultats attendus. Ensuite, une deuxième dimension également impersonnelle : la prescription sert à ordonner la tâche, et à introduire une harmonisation dans les façons de faire pour réduire au maximum les écarts entre les façons de faire pour une même tâche mais qui serait réalisée par différents travailleurs. La prescription sert à préserver une continuité dans la tâche pour que le successeur hérite d'un poste ayant les mêmes caractéristiques. Le travail ne peut se faire sans prescription et s'il n'était face à aucune prescription, le travailleur se perdrait dans une démarche chaotique. Cette notion d'ordre ou son contraire nous amène directement à la troisième dimension, cette fois personnelle, de création de travail. C'est la prescription qui permet au travailleur de se saisir de l'objet travail pour *l'ordonner à sa façon*. Nous savons que la prescription ne se réalise jamais à la lettre et qu'il y a toujours un écart entre la norme et le réel et même pour les organisations de travail qualifiées de taylorienne (Cf. Schwartz 2008). Et malgré des cadrages précis par le prescripteur, la tâche est toujours interprétée avant d'être réalisée par l'opérateur qui lui fait ainsi subir une transformation. Les écarts entre prescription et activité ne constituent pas pour autant une transgression pour les ergonomes. Ils sont au contraire assimilés à une véritable possibilité de développement professionnel.

2.2 Distinction essentielle entre tâche et activité

Six reprenant Montmollin (1986) à son compte opère une distinction essentielle entre tâche et activité. : *«La tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait»*. La tâche représente un objectif à atteindre alors que *« la notion d'activité renvoie à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions »*. (Six, 1997)

L'activité décrit le processus de réalisation de la tâche, ou plus précisément la façon dont l'opérateur décide de réaliser la tâche. L'activité est liée au réel et comporte un ensemble de signes : verbaux (le langage), non verbaux (la pensée, la volition ou l'intention), et physiologiques (le langage corporel). L'activité « traduit la mise en œuvre de ses "fonctions" physiologiques et psychologiques par une personne singulière, confrontée à une tâche spécifique. » (Six, 1997).

Contrairement à la tâche, l'activité est protéiforme et son analyse est par conséquent une entreprise complexe dans la mesure où les efforts déployés dans ce but requièrent la prise en compte de plusieurs paramètres : la prescription dont le but est de définir les objectifs à atteindre, les moyens dont disposent l'opérateur pour les réaliser, et les conditions de mise en œuvre.

Un autre paramètre à prendre ne compte est le facteur de variabilité inhérent à toute activité en lien avec l'humain. Les mêmes tâches réalisées à des intervalles de temps assez proches et dans les mêmes conditions ne mènent pas forcément aux mêmes résultats.

2.3 Trois façons pour analyser le travail par le chercheur

Six propose trois façons pour analyser le travail :

L'observation : Elle permet « de saisir ce que fait l'opérateur et comment il le fait » (Six, 2000). Elle est importante car elle consiste à capturer un panorama mental de l'activité.

L'entretien : C'est une autre façon de connaître le travail de l'opérateur avec une approche axée sur les cheminements mentaux. Cette phase peut être soit explicative, soit réflexive ou les deux à la fois. L'opérateur est guidé par certaines questions qui l'amènent à s'exprimer sur ce qu'il a fait, comment il l'a fait et pourquoi.

L'entretien permet de comprendre pourquoi l'opérateur adopte telle stratégie; il renseigne aussi sur les connaissances exploitées, les informations mémorisées... Cette connaissance n'est accessible qu'en obtenant de sa part des explications sur sa propre activité, qui permettent d'interpréter correctement ce qui est observé; ces entretiens se font principalement "sur le tas". Les entretiens "hors travail" menés surtout avec l'encadrement du chantier permettent d'aborder l'organisation du travail, sa préparation, sa planification et d'obtenir des informations "historiques" permettant de resituer les faits observés. (Six, 1997)

Un décalage est parfois possible entre le regard de l'opérateur sur son activité et celui du chercheur sur cette activité. L'explication *a posteriori* entraîne très souvent une distance par rapport à l'objet et permet une attitude réflexive. L'opérateur tout en expliquant ce qu'il a fait et comment, accède à certaines données dont il n'était pas conscient au moment de l'action. Il est important pour le chercheur d'être conscient du décalage possible entre la version présentée par l'opérateur et l'activité

réel telle qu'elle aurait pu se dérouler sous le regard d'un observateur extérieur. Ce décalage doit être en pris en compte dans l'exploitation des données par le chercheur.

L'analyse des documents : C'est un travail important puisqu'il peut fournir des renseignements exploitables dans le cadre de la recherche, à la fois en amont de l'étude de terrain et durant le déroulement de l'étude en fournissant différents éclairages susceptibles d'enrichir le travail de recherche.

2.4 L'invisible du travail et des choix raisonnés

Le processus mental de l'activité est invisible de l'observateur. A chaque moment décisif de l'activité, l'opérateur procédera à une sélection parmi les options qui s'offrent à lui :

... travailler, c'est toujours trier entre des prescriptions, les pondérer, les remettre en perspectives. Il est évident que chacun trie entre les prescriptions de son travail individuellement... (Six, 2002)

Ce type d'autonomie est difficilement repérable et ne peut être appréhendé qu'à travers une confrontation avec d'autres opérateurs de l'organisation. L'opérateur n'est parfois pas conscient d'avoir fait certains choix au détriment d'autres, tant certains gestes physiques ou mentaux font partie des automatismes engendrés par la routine et la répétition de la tâche. Cette facette du travail fait ainsi rarement l'objet d'une réflexion commune :

Ce sur quoi nous voulons insister c'est que 1) ça ne se discute pas toujours dans le collectif de travail d'une profession donnée (d'ailleurs tout ne peut pas se discuter car il y a des dimensions personnelles) ; 2) ça ne se discute pas toujours socialement, il n'y a pas toujours des espaces sociaux de construction de la prescription. (Six, 2002)

2.5 Les liens entre prescriptions individuelles et prescriptions collectives

Pour Six, les prescriptions sont de deux ordres : prescription individuelle et prescription collective. La prescription individuelle concerne le travail à un niveau individuel et la transformation de l'activité par le travailleur alors que la prescription collective induit l'appropriation de la prescription par le collectif. Ces deux types de prescriptions se croisent dans le milieu du travail et se réalisent à l'intérieur de ce que Six appelle « *des espaces de confrontation* ». Ces espaces représentent la « *dimension sociale que comporte toute prescription* » et ils sont à constituer dans le milieu du travail. Ils permettent d'enclencher des échanges sur les normes, d'envisager les modifications et de déplacer ainsi les contraintes.

Six fait une distinction entre ce qu'il appelle « *prescription remontante et prescription descendante* ». La prescription *descendante* concerne les normes prescrites par l'organisation et qui sont mises en œuvre par le travailleur. Cette prescription est dite descendante parce qu'elle émane du prescripteur, la tête de l'organisation, et elle se dirige vers la base, destinée à celui qui réalise la tâche. La prescription remontante est l'appropriation de la prescription par le travailleur quand il opère des ajustements et l'adapte à son contexte d'emploi. Cette prescription transformée est alors validée par le collectif et devient nouvelle norme pour lui. L'organisation en retour utilisera ces modifications testées par le terrain pour en faire une nouvelle prescription, mieux adaptée à la situation de travail.

Six accorde une grande importance à la prescription descendante. C'est elle qui fournit le cadre à l'intérieur duquel se mettront en place les modifications. Elle est une sorte de travail en devenir et représente un espace de tous les possibles où s'entrecroisent d'autres prescriptions descendantes. Elle est aussi à l'origine de la re-création collective du travail car elle permet le jeu de va-et-vient entre l'appropriation individuelle et collective. Six qualifie cet espace de « *cadre ouvert pour accueillir les singularités de la prescription remontante* ».

Nous sommes alors amenés à considérer la prescription descendante comme un cadre préalable et nécessaire à l'activité, mais cadre ouvert pour accueillir les singularités de la prescription remontante, pour autoriser la confrontation avec les normes antérieures de celles et ceux qui auront à rencontrer le réel, de façon anticipée. (Six, 2002)

3 Le travail et la notion de genre et style

L'activité est une notion personnelle, voire subjective dans la mesure où intervient la création personnelle. L'opérateur en quelque sorte ré-invente le travail. Selon Clot (1995), il y a rarement correspondance entre tâche et l'activité mais cela ne signifie pas que le travail n'a pas été réalisé de façon conforme. Il l'est en fait mais d'une façon différente. C'est une appropriation de la tâche par l'opérateur. Clot parle de transgression mais une transgression salutaire dans le sens que cette transgression ne doit pas être considérée comme un délit mais au contraire une adaptation positive, « une contribution » à la tâche et finalement à l'activité elle-même.

3.1 Le travail re-créé

Le travail pour être approprié par l'opérateur doit subir une transformation à partir de la prescription, ce que Clot appelle le 'travail re-créé'. C'est une sorte de tâche dans la tâche ou un devenir autre de la tâche. Pour Clot, c'est une façon de se protéger et de préserver la santé au travail. La re-création favorise aussi le développement professionnel. Ce travail re-créé est donc une nécessité, car les travailleurs ne peuvent réaliser la tâche que s'ils sont en mesure d'en faire autre chose :

C'est ainsi qu'il protège leur santé, par la création d'une sorte de syntaxe qui retient l'histoire des gestes et des mots entre les générations et soutient une pensée sur le travail, dans le travail. A ce moment là, ils cessent d'être cette collection que l'organisation du travail a prévue pour devenir un collectif. » (Clot, 2004)

3.2 L'activité : le réalisé et le non réalisé

Clot va plus loin dans la définition de l'activité en y englobant aussi le non-réalisé, c'est-à-dire, tout ce qui est prévu, empêché ou envisageable par le travailleur. Le réel de l'activité, c'est aussi ce que le travailleur a voulu faire mais sans y parvenir, ce que Clot appelle '*le drame des échecs*'. L'activité porte potentiellement en elle ces *conflits vitaux* (Clot, 2000). L'activité contient donc le réalisé mais dans le sens de faire autre chose de ce qui est prévu et le non-réalisé, c'est-à-dire, ce qui aurait pu être fait. :

L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse. L'activité retirée, occultée ou repliée n'est pas absente pour autant. Elle pèse de tout son poids dans l'activité présente. (Clot, 2000)

L'activité réelle n'est plus seulement « *ce qui se fait mais aussi ce qui n'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits* ». (Clot, 2000). Dans son analyse, l'auteur ne distingue pas seulement entre tâche et activité mais entre activité réalisé et non-réalisé. Le réel n'est plus seulement le réalisé mais comporte en plus le potentiel de développement, toutes les possibilités autres de l'action. Les possibles de l'activité pour Clot englobent ainsi le non-réalisé.

Clot accorde également une importance à la réflexivité comme moyen de développement professionnel. La réflexivité se situe dans les interruptions de l'action ou quand s'arrête celle-ci. C'est durant ces *interruptions* que le travailleur peut repenser à l'action : « *Le temps libre c'est d'abord cette reconstruction, la liberté de penser son travail, même et surtout différemment de son collègue, avec son collègue, différemment de son chef, avec son chef*. » (Clot, 2000)

3.3 Clot, le genre social du métier et le style de l'action

Pour Clot, il n'y a pas de coupure entre la prescription sociale et l'activité réelle. Il y a toujours une réorganisation de la prescription par les collectifs, à travers la récréation du travail, de telle sorte que cette appropriation est devenue une démarche tacite. C'est ce travail collectif d'appropriation de la prescription que Clot nomme **le genre social du métier ou le genre professionnel**. Il considère

le travail de réorganisation par le collectif comme « *une sorte d'intercalaire social, un corps d'évaluations partagées qui règlent l'activité personnelle de façon tacite* ». (Clot, 2000)

Les normes sont non seulement nécessaires mais elles font partie intégrante de la re-création du travail par l'individuel et le collectif. La prescription est vue sous son aspect contraignant mais en tant que *ressource* car c'est elle qui permet le travail de re-création. Elle s'est aussi considérée comme l'œuvre brute à façonner puisqu'elle fait l'objet d'un travail de transformation. C'est ce travail spécifique de transformation du genre professionnel que Clot nomme *le style de l'action*.

« Si l'aspect normatif donne consistance et pérennité au genre, permettant à chacun d'en faire l'objet de sa propre activité normative, c'est parce qu'il est simultanément une ressource pour affronter les exigences de l'action, qu'il est aussi l'objet des ajustements et des retouches de ceux qui en font leur instrument. C'est ce travail d'ajustement du genre pour en faire un instrument de l'action que nous désignons comme le style de l'action. C'est une sorte d'affranchissement à l'égard de certaines contraintes génériques ». (Clot, 2000)

La prescription subit ainsi une double transformation par le jeu d'appropriation collective et individuelle et parfois même de renvoi de l'individuel vers le collectif. En suivant cette logique, la prescription re-créée par un collectif est à son tour ajustée par l'individuel qui la renvoie au collectif dont dépend son sort ultime. Cette dimension complexifie encore plus la vision classique du rapport entre prescription et activité réelle. Clot explique les processus cognitifs en jeu dans le cheminement de la prescription, entre la norme prescrite et sa réalisation partielle ou transformée, mais évoluant sur le terrain mouvant de l'appropriation individuelle et collective.

D'une part, affranchissement vis-à-vis de la mémoire impersonnelle. Sous cet angle, le sujet prend ses distances avec la contrainte tout en cherchant à conserver le bénéfice de la ressource, au besoin en retouchant la règle, le geste ou le mot, inaugurant ainsi une variante du genre dont l'avenir dépendra finalement du collectif. Ce faisant, c'est le développement, donc la vie même du genre, qui est assuré, car il reçoit ainsi de nouvelles attributions par recréation personnelle, évaluées puis éventuellement validées par le collectif. D'autre part, affranchissement vis-à-vis de l'histoire personnelle. Ici, ce sont les schèmes personnels qui, mobilisés dans l'action, sont ajustés sous la double impulsion du sens de l'activité et de l'efficacité des opérations. Dans ce cas aussi, c'est par la voie du développement de sa propre expérience du genre qu'il est possible au sujet de prendre ses distances avec lui-même. (Clot, 2000)

Le travail de re-création de la norme par l'individu est considéré comme un affranchissement. Le style de l'action inclut donc le double travail d'affranchissement, à la fois vis-à-vis des normes re-

créées par le collectif, et vis-à-vis du propre traitement des normes au niveau individuel. Le collectif, quant à lui, re-crée l'organisation du travail par un travail d'organisation du collectif.

Le travail d'appropriation est source de développement personnel car il est lié à la santé au sens de l'ergonomie clinique. Ce travail d'appropriation permet au sujet d'agir sur son milieu de travail et sur lui-même. En agissant seulement par une action minimale d'adaptation au milieu, le travailleur n'est pas en mesure de contribuer à l'amélioration de son activité. Avec des possibilités restreintes car inexploitées, il se retrouve dans une position où il ne domine plus son travail mais il le subit, ce que Clot appelle « *la stricte conservation de soi* ».

Le style signifie à la fois l'effort d'émancipation de la mémoire impersonnelle et de la mémoire singulière. Le style est toujours tourné vers l'efficacité du travail. (Clot, 2000). Ce n'est que lorsque le travailleur réalise ce double affranchissement qu'il se place sur la voie du développement parce qu'il aura alors un pouvoir accru sur son milieu. Faire le contraire, c'est faire ce qui est contraire à la santé :

Les constructions défensives qui permettent à de nombreux travailleurs de rester "normaux" les diminuent pourtant simultanément car la "normalité" est en fait l'admission d'une norme exclusive, la simple adaptation à un milieu et à ses exigences, alors que se sentir en bonne santé c'est " se sentir plus que normal " ». (Canguilhem, 1984, In Clot, 1999)

Conclusion du chapitre 2

Notre analyse de l'approche de l'activité de ces trois chercheurs révèle certaines similitudes dans leur appréhension de l'objet travail. Quelque soit les différences de méthodes dans ces approches de l'ergonomie de l'activité, elles se rejoignent sur la notion d'appropriation de la prescription par le travailleur. La prescription ne se réalise jamais de façon intacte. Que ce soit une réorganisation du travail par le collectif (Clot), usage de soi par soi et usage de soi par les autres (Schwartz), ou une contribution positive des opérateurs à la production (Six), toutes signalent la transformation de l'objet travail dès que s'en empare l'individu, seul ou dans le collectif, de sorte que le terme 'travail' est indissociable de ce qu'en fait le travailleur.

Chapitre 3

Le travail enseignant

1 Le contexte : l'école au sens d'institution scolaire

1.1 Le travail enseignant dans un contexte de réformes du système éducatif

L'évolution du métier enseignant est intimement liée au contexte de l'école elle-même, en particulier des réformes scolaires. En effet, depuis les années 60, le travail enseignant évolue au gré de multiples réformes de l'école, portant tantôt sur des réorganisations structurelles tantôt sur des modifications curriculaires, ou les deux à la fois. La partie suivante retrace brièvement l'historique des réformes scolaires depuis les années 50, et sera suivie d'une analyse de leur impact sur le travail enseignant.

Les réformes scolaires

La réforme Berthoin de 1959 instaurant la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans amorce un mouvement de démocratisation de l'enseignement public dont l'effet direct fut une massification scolaire sans précédent à partir de 1967, date de l'application définitive de la loi (Langouët, 1994). Ce mouvement s'accroît après le vote de la loi de 1989 (dite Loi Jospin), laquelle visait l'objectif de 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. Désormais, les injonctions allaient se multiplier pour faire évoluer les pratiques enseignantes face à un public de plus en plus hétérogène.

Les événements de Mai 68 révèlent une fracture sociale en pointant les difficultés d'insertion des nouveaux scolarisés alors que des recherches mettent en lumière « *des inégalités de parcours à tous les niveaux dans chacun des systèmes du segment d'enseignement, et à la sortie à tous les paliers d'orientation* », (Langouët, 1994, p.15). Déjà, dans les années soixante et soixante dix, paraissent des ouvrages émettant des hypothèses sur l'école : elle serait le creuset des inégalités sociales en reproduisant le système étanche des classes sociales. (Bourdieu, Passeron, 1964 ; Baudelot et Establet, 1971). Aujourd'hui encore, certains rapports mettent en lumière des inégalités sociales renforcées par l'école : les enfants d'ouvriers ont deux fois moins de chance de réussir des études supérieures par rapport aux enfants de cadres.¹⁰

La réforme Haby de 1975 (mise en application à la rentrée de 1975) crée le « Collège pour tous » ou le « Collège Unique » en supprimant l'organisation de la scolarité en filières, instaurant de fait l'hétérogénéité des classes. Pour compenser les effets de la diversité du public scolaire, des activités

¹⁰ Avis Conseil Economique et Social « *L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement supérieur, 2005.*

de soutien et d'approfondissent sont mises en place. L'orientation se fait en fin de troisième mais certains élèves ayant des acquis trop fragiles peuvent s'orienter en fin de Cinquième vers un Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP).

La réforme Savary en 1981 entame une rénovation du collège unique et supprime le palier d'orientation de fin de 5^e. Elle crée aussi le Baccalauréat Professionnel en 1985 dont l'objectif est de fournir aux titulaires du Brevet D'Enseignement Professionnel (BEP) la possibilité de poursuivre jusqu'au Baccalauréat. Les Zones d'Education Prioritaires (ZEP) sont créées avec l'allocation de moyens éducatifs renforcés dans les zones socialement défavorisées.

La loi d'orientation de Juillet 1989 sur l'éducation réitère de façon solennelle l'objectif de 80% d'une classe d'âge atteignant le niveau du baccalauréat.

Le Nouveau Contrat pour l'école en 1994, réforme dont le slogan était à l'époque « Un collège unique mais pas uniforme » instaure des parcours diversifiés, réorganise le collège en trois cycles (le cycle d'observation en 6^{ème}, le cycle central 5^{ème}/4^{ème}, le cycle d'orientation 3^{ème}), met en place le Baccalauréat actuel (filières S, ES, L, STT, STL et STI). La réforme touche aussi les études supérieures avec la semestrialisation des études, le semestre d'orientation en première année, et la création d'universités de professionnalisation en technologique.

« **Le collège de l'an 2000** », intitulé du rapport du sociologue François Dubet sera à la base des idées de la **réforme du collège de 1999**. Cette réforme introduit le dépistage des élèves en difficultés en début de CM2 et offre la possibilité d'un renforcement des apprentissages en Cinquième et Sixième. Les heures de soutien et le tutorat sont organisés, et les études dirigées renforcées. La réforme affecte aussi l'organisation du travail enseignant après la mise en place de la pluridisciplinarité à travers les « travaux croisés » en Quatrième. Un professeur est chargé de coordonner le travail pluridisciplinaire d'un même niveau de classe. Au collège est aussi instauré « L'heure de vie de classe » deux fois par mois.

En 2001, devant l'ampleur des problèmes de démotivation et d'échec scolaire, une autre réforme est entamée pour le collège, basée sur **le rapport Joutard** (Phillipe Joutard, ancien recteur). Il s'agit de mieux faire face à la diversité du public scolaire. Deux « Itinéraires de Découverte » sont offerts aux élèves de Cinquième et Quatrième parmi les quatre au choix : Nature et Corps Humain, Arts et Humanités, Langues et Civilisation, Initiation à la création et aux techniques. La nouveauté de ces enseignements est l'approche pluridisciplinaire de leur mise en œuvre.

La nouvelle **Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 dite « Loi Fillon »** met en place le « Livret des Compétences » et le « Socle Commun des Connaissances » au collège. Pour le lycée, un principe important est annoncé, celui de l'autonomie des

établissements scolaires, lesquels bénéficieront d'une entière liberté dans la construction des axes de développement de leur projet d'établissement. Les chefs d'établissements et les équipes pédagogiques se voient investir d'une plus grande autonomie locale dans la déclinaison de leur projet visant la réussite scolaire des élèves. Cette loi établit également le Conseil de l'Education et de La Formation au sein des établissements dont l'objectif principal est la création de projets d'expérimentation pédagogique d'une durée de cinq ans.

La réforme du lycée 2008 prévoyait la semestrialisation en classe de seconde à la rentrée 2009 pour la classe de seconde, 2010 pour la première et 2011 pour la terminale, et un enseignement modulable avec 21 heures d'enseignements obligatoires, ainsi que six heures d'enseignement sous forme de Modules d'Exploration au choix. Les élèves auraient la possibilité de choisir leurs matières à hauteur de 25% de leur emploi du temps. Cette loi prévoyait aussi trois heures hebdomadaire d'Accompagnement Personnalisé de l'élève. Sous la pression des oppositions publiques, cette réforme ne vit jamais le jour en l'état. En revanche, la réforme de la voie professionnelle se mettra en place à la rentrée 2009 malgré les contestations. Cette rénovation entérine la suppression du Brevet d'Enseignement Professionnel (BEP) et le remplace par un parcours scolaire en trois ans menant au Baccalauréat Professionnel.

La réforme du lycée 2009 : cette réforme s'étale sur 3 ans : 2010 pour la Seconde, 2011 pour la Première et 2012 pour la Terminale. On y introduit un accompagnement personnalisé à hauteur de deux heures hebdomadaires. Les passerelles entre séries sont facilitées par un tronc commun élargi à hauteur de 60% de l'emploi du temps (23h30 de tronc commun). Des stages nommés « Stages passerelles » pendant les vacances scolaires seront mis en place pour des élèves volontaires qui souhaitent un changement d'orientation en fin de première, voire en cours d'année. Est prévu un tronc commun de 23h30 en Seconde, avec un choix obligatoire de deux matières au titre de l'Enseignement Exploratoire d'une durée de 1h30 chacun. Un accent particulier est placé sur l'apprentissage de l'Economie puisqu'il devient obligatoire de choisir entre les Sciences Economiques et Sociale ou l'Economie appliquée à la gestion. L'appui des enseignements exploratoires en Seconde montre la volonté d'en faire une classe de détermination. Concernant la Terminale, l'objectif est la préparation vers les études supérieures avec la possibilité de choisir parmi une large gamme d'enseignement de spécialité en vue de consolider le choix du parcours. L'accompagnement personnalisé et l'aide à l'orientation passe de trois à deux heures dans la nouvelle réforme de 2009 par rapport à celle de 2008. La filière L connaît un changement avec l'introduction de la matière de spécialisation « Droit et Enjeux du Monde Contemporain » et l'enseignement de littérature en langue étrangère. L'objectif en série L est la revalorisation d'une filière délaissée depuis plus d'une dizaine d'années.

1.2 Les effets des réformes sur le travail enseignant

Nous pensons qu'il est intéressant d'examiner le travail enseignant à la lumière de ces réformes pour connaître leur impact sur les pratiques enseignantes au quotidien. Cette question complexe ne peut toutefois pas être examinée en détail dans le cadre de cette étude, nous nous reposons par conséquent sur la réflexion de chercheurs pour en souligner les grands axes. Les travaux issus des actes du Colloque de 2003 intitulé «La profession enseignante au temps des réformes» sont à la base de notre réflexion dans la partie suivante.

L'accent sur l'efficacité scolaire

Selon Lenoir (2003), les réformes fondées sur l'efficacité scolaire et des orientations professionnalisantes, d'une logique anglophone nord américaine, et de conception instrumentale et utilitariste, s'opposent à celles d'orientations plus classiques d'origine européenne Française. Ces orientations privilégient « les fonctions de socialisation et les dimensions psychopédagogiques, au détriment d'une centration sur les savoirs homologués ». C'est la distinction désormais classique entre le savoir et le faire, et ce choix est celui adopté par les pays anglo-saxon (Amérique du nord, Canada, Grande-Bretagne) selon un modèle néolibéral en éducation. Selon cet auteur, il faudrait procéder à une synthèse de ces deux logiques si l'on veut envisager un système éducatif pertinent. Les réformes visant à faire face à l'hétérogénéité des publics se sont accompagnées, d'injonctions nouvelles pour différencier la pédagogie de l'enseignant, entraînant un bouleversement des modes de travail. Les enseignants sont invités à travailler en collaboration, à initier des partenariats et à monter des projets pédagogiques. L'auteur cite l'étude effectuée par Van Zanten (2001) dans les écoles de milieu défavorisés démontrant que les enseignants en l'état actuel de leurs compétences, ne sont pas capables de mettre en œuvre les changements induits par les réformes scolaires.

Injonction au travail collectif des enseignants

L'analyse de Lessard évoquant le contexte au Québec est applicable également en France. L'auteur analyse les réformes en lien avec la pratique enseignante et constate que ces réformes induisent des changements de pratiques mais *sans fournir des règles précises*. Elles posent seulement le cadre d'intervention général et laissent le soin au contexte local de décider de l'application. Il donne les exemples de l'injonction au travail collectif, à la responsabilisation collective qui constitue selon lui à la fois un facilitateur et un écueil. Pour les enseignants, ces réformes exigent une adaptation au milieu social. Il observe ainsi deux stratégies des enseignants face aux réformes : soit ils maintiennent leur position de résistance et refusent tout compromis, soit ils forment un front défensif pour maintenir une paix relative sans vraiment s'impliquer dans une dynamique active. Ces deux positions se maintiennent également pour le travail collectif lequel représente un véritable défi, selon l'auteur.

L'introduction du référentiel de compétences des enseignants est un autre aspect des réformes scolaires touchant le cœur du travail enseignant en les plaçant sur une voie nouvelle de professionnalisation. Cet aspect représente une tendance globale dans plusieurs pays qui s'est accompagnée d'une demande de transparence des pratiques enseignantes. En parallèle, les enseignants sont incités à travailler en équipe sur un mode collaboratif. L'importance du travail collectif est devenue une évidence même aux yeux des institutions et pour les raisons suivantes :

- la collégialité est constitutive du modèle professionnel, car on ne réfléchit pas seul;
- il n'y a pas de changement sans appropriation collective du sens du changement;
- l'organisation apparente ne se développe pas sans travail collectif;
- l'école est appelée à s'évaluer comme les autres secteurs. On fait alors référence à la nouvelle économie;
- l'on vit un nouveau rapport à la norme, dit postmoderne.

Face à ces raisons qui lui semblent pertinentes, Lessard soulignent l'ambivalence des enseignants devant le travail concerté : tout en se posant la question de leur compétence à cette nouvelle modalité de travail, ils se demandent si derrière ce bel emballage ne se trouvent pas pour eux « un cadeau empoisonné ». Concernant la recherche, l'auteur évoque l'analyse des représentations et celle des pratiques effectives et affirme que la collaboration enseignante « *est plus une affaire d'affinités personnelles et de volontariat que d'intériorisation d'une norme imposée par l'autorité hiérarchique* ». (Lessard, 2003). Le travail collectif peut difficilement être normé par l'institution car il s'agit d'une démarche ne pouvant s'effectuer que « *milieu par milieu* ». Il invoque les freins à la culture du travail collectif des enseignants :

- la culture des enseignants est réfractaire au travail concerté;
- la collaboration ou son contraire est le produit d'un contexte;
- la collaboration est affaire de « communauté ».

De l'objectif d'enseignement à l'objectif d'apprentissage

Lors de l'acte du colloque intitulé « *De l'individualisme à l'interdépendance professionnelle: une frontière à franchir rapidement* », Tardif oppose la culture professionnelle enseignante d'aujourd'hui à une culture professionnelle collective. Selon lui, la culture professionnelle prédominante va à l'encontre des objectifs de réformes des systèmes éducatifs. Si l'objectif de démocratisation s'est réalisé de façon cohérente avec une culture centrée sur l'enseignement, il n'en va plus de même pour la démocratisation centrée sur l'apprentissage. La culture professionnelle actuelle ne correspond plus à un objectif d'apprentissage que se sont donné tous les systèmes éducatifs modernes. L'objectif d'apprentissage requiert « *la complémentarité horizontale et la complémentarité verticale* » et demande « *une gestion collégiale du parcours d'apprentissage des élèves sur l'ensemble*

d'un cycle ». Il réclame une culture « d'interdépendance professionnelle qui exige l'autonomie collective et la responsabilité partagée de l'ensemble des actions à l'intérieur de l'école ». La démocratisation par apprentissage requiert une différenciation des situations d'apprentissage et le travail collectif contribue à une culture interdépendance professionnelle. Dans cette nouvelle configuration du métier, la responsabilité de l'enseignant n'est plus seulement liée à celle de sa classe mais également à son école. Dans un article paru dans une revue en ligne québécoise (www.ledevoir.com) un mois avant le colloque international précité, Tardif, évoque les pressions que subissent les enseignants dans plusieurs pays depuis le début des années 1990 dues aux réformes des systèmes scolaires, conséquence d'une réflexion sur la nécessaire adaptation du travail enseignant aux complexités de notre nouvel environnement social.

Ces mouvements de réformes se déclinent tous sur des axes similaires pour la plupart des pays faisant l'objet des réformes éducatives. À côté d'une pratique commune de décentralisation et de déconcentration dans l'organisation des systèmes éducatifs, l'auteur note aussi une participation accrue des familles dans les instances pédagogiques de l'école. Par ailleurs, il note d'autres phénomènes communs sur le plan international :

« On observe aussi une forte demande des autorités scolaires et sociales concernant l'imputabilité et la performance des agents scolaires, et la prescription d'un programme national commun recentré sur les savoirs de base. À ces mesures s'ajoutent deux grandes tendances actuelles: premièrement, la professionnalisation de l'enseignement, considérée dans bien des pays comme la solution au renouvellement des enseignants et à l'adaptation de leurs pratiques aux nouvelles réalités scolaires et sociales; deuxièmement, l'introduction grandissante et apparemment irréversible des nouvelles technologies de l'information au sein même des pratiques des enseignants. Tous ces phénomènes semblent eux-mêmes tributaires de facteurs et de tendances lourdes sur le plan de l'évolution internationale, telle que caractérisée par les discours politiques et économiques actuels à travers les thèmes de la globalisation, de la mondialisation des marchés et de la «nouvelle économie du savoir».

Chez les enseignants, Tardif détecte l'omniprésence du discours de changement. Du côté de l'opinion toutefois, en particulier celle des « réformistes », les enseignants souffrent d'un déficit d'image et paraissent « volontiers englués dans leurs vieilles routines et habitudes et peu enclins à suivre les nouveaux courants éducatifs ». En se référant aux travaux de recherche sur les pratiques enseignantes, l'auteur remarque le constat fait par des chercheurs de la « lenteur évolutive des pratiques », ce qui n'a pas vraiment aidé les enseignants à se défaire de leur image poussiéreuse :

"...le travail des enseignants n'a guère varié dans ses dimensions fondamentales au fil du temps. Hier comme aujourd'hui, enseigner consiste toujours à entrer dans une classe

et agir sur et avec les élèves selon une double finalité d'instruction et d'éducation. Malgré le fait que les idéologies pédagogiques, les finalités scolaires et les systèmes d'enseignement ont profondément changé au XXe siècle, le travail en classe et l'existence même de la classe comme espace social et local du travail enseignant n'ont guère varié dans leurs formes essentielles.»

Parallèlement aux réformes, le milieu de travail enseignant s'est modifié avec la montée de nouvelles idéologies dans l'école. M. Tardif souligne l'équation de l'offre scolaire par rapport aux besoins du marché, en particulier en ouvriers qualifiés, le nouveau management en éducation par l'introduction « *d'enseignement des valeurs et pratiques proprement économiques comme la compétition, le rendement, l'efficacité, l'imputabilité, l'obligation de résultats* ».

Le travail enseignant est ainsi profondément impacté par des nouvelles injonctions mais aussi par l'introduction des nouvelles technologies. Il est désormais une occupation comme les autres:

« En assimilant l'enseignement actuel à une occupation comme les autres et devant être évaluée, mesurée, rentabilisée, l'action pédagogique, qui est avant tout interactions entre des êtres humains, des adultes et des jeunes, entre dans la sphère du travail économique et obéit désormais aux normes qui président à la gestion du travail industriel, du travail technologique, etc. Les pressions au changement proviennent aussi des TIC. Au regard des technologies antérieures, du livre à l'audiovisuel, la nouveauté radicale des TIC semble résider, par rapport à la pédagogie scolaire, dans leur possibilité de substituer aux interactions en classe des interactions à distance et hors classe, c'est-à-dire des interactions qui échappent aux limites socio-physiques de la classe. »

De nouveaux mécanismes jouent aussi un rôle important dans le travail enseignant en introduisant de nouveaux modes de régulation des interactions entre la société, l'état et l'école. Sur la scène éducative, l'apparition de nouveaux acteurs tels que les entreprises, les municipalités, les associations, les professionnels, voire même d'autres établissements scolaires, a pour effet une redéfinition du métier puisqu'elle relègue sur un plan parallèle la figure centrale de l'enseignant qui auparavant était une figure centrale du corps d'Etat.

Conclusion

On assiste à une tendance internationale des réformes scolaires qui semblent pour la plupart aller dans le même sens. Les injonctions d'ouverture sur le monde extérieur dans les programmes scolaires en France et ailleurs, se sont traduites par la dé-sanctuarisation symbolique de l'école qui ouvre désormais ses portes à de nombreux intervenants extérieurs, non enseignants et aujourd'hui

acteurs à part entière dans le paysage scolaire et les projets de l'école. Cette nouvelle donnée ne manque pas d'altérer le rapport des élèves au savoir, et la place de l'enseignant dans le triangle didactique.

Les chercheurs en éducation se rejoignent tous sur l'idée d'une vague de changement important qui débute pour les enseignants, signalée entre autres par le référentiel des compétences. Les enseignants se voient désormais contraints d'adapter leurs pratiques aux nouvelles recommandations institutionnelles. Ils émettent aussi l'idée d'une intensification du travail enseignant qui ces dernières années a pris une forme nouvelle pour intégrer les dimensions collectives du travail.

Nous pensons à la suite de Dupeyron (2011) que l'enseignant opère aujourd'hui dans cette nouvelle configuration du métier, sur une scène brouillée où se mêlent plusieurs discours sur l'école : le discours républicain, le discours humaniste de l'éducation nouvelle et le nouveau discours de modernisation néolibérale. Ces trois discours comportant des logiques opposées contribuent à une souffrance sociale et professionnelle de l'enseignant pris dans une toile aux ramifications complexes sur lesquelles il n'a aucune prise.

2 Les prescriptions encadrant le travail enseignant

2.1 Des prescriptions nouvelles correspondant à une tendance internationale.

A l'inverse de beaucoup d'autres professions, le milieu de l'éducation traverse régulièrement des vents de changements, et évolue au gré de nouvelles injonctions, souvent le produit de la politique nationale de réformes institutionnelles. Pourtant, nous assistons ces dernières années dans l'ensemble des pays capitalistes, à des transformations structurelles qualifiées de post-tayloriennes et post-fordiennes, avec une demande croissante d'efficacité des systèmes de productions, y compris dans le domaine de l'éducation (Maroy, 2005). Parallèlement à ces changements, la massification de la scolarisation entraînant de nouvelles configurations du public scolaire, demande de nouvelles réponses face à l'hétérogénéité du public. Aujourd'hui, des considérations d'équité sociale et scolaire se trouvent juxtaposées au concept de management issu du domaine de l'entreprise et appliqué à l'organisation et à la gestion scolaire. Un peu partout en Europe et en Amérique du Nord, des états se lancent dans la décentralisation, obéissant aux impératifs de rationalisation en transférant des compétences de gestion éducatives autrefois dévolues à l'état central au niveau régional et local. En France, la décentralisation et la déconcentration ont eu pour effet de conférer aux régions et aux établissements scolaires une plus grande autonomie de pilotage dans le but de tendre vers une meilleure gestion de ressources et d'efficacité du système (Dupriez et Dumay, 2005).

Par ailleurs, l'on assiste aussi ces dernières années à une sur-médiatisation des résultats scolaires depuis la publication des enquêtes PISA. Au niveau des états membres de l'OCDE, l'effet principal est le regard extérieur international sur les systèmes éducatifs nationaux et la transparence

au niveau de la performance scolaire. Ce phénomène s'accompagne d'une focalisation sur l'efficacité du système éducatif français, comprimé par la pression médiatique et politique. La question de l'efficacité du système scolaire s'accompagne alors de nouvelles propositions pour l'école, alliant une politique de réduction des dépenses publiques et des considérations d'équité sociale. Ainsi, la réforme de 2009 inscrit dans les programmes du lycée un accompagnement individualisé des enseignements, une aide à l'orientation et l'accueil de parcours scolaires divers mais sans vraiment augmenter les moyens alloués à l'éducation. Cette nouvelle tendance s'accompagne aussi d'une exigence accrue d'efficacité de la part de l'institution envers ses agents et une demande envers la communauté scientifique pour des recherches allant dans ce sens. On assiste ainsi à des changements de trois ordres selon Maroy (2005) : le pilotage du système, la conception de l'autonomie de l'établissement et la professionnalité des enseignants, toutes sources de prescriptions plurielles. Cette évolution pose la question du rôle et de la place des enseignants et accompagnent l'idée de la « *professionnalisation des enseignants prônant la réflexion et la distance vis-à-vis des pratiques menant à la figure du « praticien réflexif (Schön, 1993) » (Cattonar & Maroy, 2000).*

2.2 Une diversité des sources prescriptives

Les prescriptions encadrant la profession enseignante diffèrent des autres professions par la fréquence et la multiplicité des sources prescriptives (Méard & Calistri, 2007 ; Méard & Moussay, 2007). En effet, même si l'organisation de l'école reste plutôt stable à travers le temps, avec des routines scolaires stabilisées, les injonctions concernant les méthodes et contenus d'enseignement dans le primaire et dans le secondaire changent plus fréquemment, et plus pour certaines disciplines que d'autres. Les prescriptions sont non seulement d'une grande diversité mais certaines évoluent dans le temps, ce qui implique une adaptation en continu des enseignants. Ces changements sont parfois le produit de résultats de recherches dans les domaines concernés, repris par les prescripteurs qui enjoignent ensuite les enseignants de les appliquer. C'est le cas de la méthode « globale » en lecture qui remplaça la méthode syllabique, laquelle refait surface ces dernières années après une période d'application du « tout syllabique » en premier cycle du Primaire. C'est le cas aussi de la méthode dite « communicative » dans l'apprentissage des langues vivantes dans les années 80 et 90 et qui sera remplacée par la méthode « actionnelle » à la suite du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) fixé par le Conseil de l'Europe. (B.O Juin 2006). Ainsi, un même enseignant aura à s'adapter durant sa carrière à plusieurs « méthodes » prescrites par l'institution. Dans une période de réformes de l'organisation scolaire (réforme des Collèges, réforme du Lycée), le travail enseignant est touché par une fréquence plus élevée de prescriptions, augmentant la charge cognitive nécessaire à l'adaptation de nouvelles modalités de travail.

2.3 L'effet ricochet des prescriptions

Toute prescription touchant à l'organisation scolaire et non directement au travail de l'enseignant a néanmoins un effet par ricochet sur son travail. Par exemple, en accordant aux chefs

d'établissement une autonomie accrue, la prescription affecte également le travail enseignant par une modification des relations hiérarchiques et des attentes envers les enseignants. De même, la mesure sociale de 2005,¹¹ une prescription visant en premier l'organisation scolaire en insistant sur l'obligation d'accueil des apprenants avec handicap, a pourtant fini par affecter directement le travail enseignant en intégrant une nouvelle difficulté, notamment celle d'organiser l'hétérogénéité encore plus accrue de la classe. En effet, l'accueil pédagogique en classe n'a pas été soulevé par la prescription.

Se pose ainsi la question d'une pédagogie différenciée de l'enseignement envers des élèves dyspraxiques ou dyslexiques et des compétences spécifiques de l'enseignant. Nous rejoignons ainsi les idées de Lenoir et Van Zanten (précitées) pour avancer l'argument d'un déficit de compétences qui sont nécessaires pour permettre à l'enseignant de faire face à des prescriptions nouvelles dont l'effet est une modification substantielle de son travail.

2.4 Prescriptions descendantes, prescriptions descendantes discrétionnaires et prescriptions remontantes

Les prescriptions sont multiples et de natures diverses. Nous distinguons parmi elles celles affectant directement ou indirectement le travail enseignant. Nous appliquons les termes de 'descendant' et 'remontant' suivant les définitions de Six (2002) sur les origines des prescriptions et empruntant à Pastré (2007) le terme 'discrétionnaire' pour les prescriptions dont la mise en œuvre est laissée à la discrétion de l'agent.

Prescriptions descendantes

Les prescriptions descendantes sont celles émanant du sommet (l'autorité hiérarchique) et qui descendent vers la base de l'organisation. Entrent dans la catégorie des prescriptions descendantes les prescriptions institutionnelles touchant l'organisation scolaire ou l'établissement à un niveau local, et qui ne peuvent faire l'objet de grands remaniements. Par exemple, la durée d'une séance d'enseignement fixée à 55 minutes par décret, le nombre d'heures de cours hebdomadaire par classe ou encore l'organisation des examens, font l'objet de directives précises. Ces prescriptions ne concernent pas le cœur du travail enseignant mais l'affectent néanmoins indirectement en l'encadrant par des bornes spécifiques. Nous distinguons aussi celles affectant toute l'organisation scolaire portant sur le « *pilotage du système* » (Maroy, 2002) : le Nouveau Contrat pour l'École, réforme de 1994 qui réorganisa le collège en trois cycles¹² et mit en place le baccalauréat actuel¹³. Avec sa visée systémique, ce type de prescription entraîne aussi une modification du travail enseignant par son effet généralisant en bouleversant l'organisation scolaire en profondeur. La réforme du lycée de 2009, pour donner un autre exemple, s'accompagne aussi en parallèle d'autres prescriptions réorganisant les enseignements

¹¹ Loi de 2005 portant sur l'accueil scolaire des élèves ayant un handicap.

¹² Le Cycle d'Observation en 6ème, le Cycle Central 5ème/4ème, le Cycle d'Orientation 3ème.

¹³ Filières S, ES, L, STT, STL et STI.

et même leur contenu (Module d'accompagnement personnalisé au lycée). Une précision toutefois, si les modules obligatoires sont de nature *rigide* car l'établissement n'a pas le choix d'en décider autrement, ce que les enseignants vont réaliser à l'intérieur de ces modules est de l'ordre du *modelable*.

Les prescriptions descendantes concernent également le statut enseignant en définissant son travail. Elles se présentent sous la forme de textes règlementaires de l'administration centrale: Notes de Service, Circulaires et Arrêtés lesquels précisent les conditions de la loi. Pour les enseignants, les textes de base régissant leur travail sont l'ordonnance de Loi 1959 et les obligations de service définies par le Décret du 25 mai 1950, modifiés notamment par les Décrets de 1968, de 1999 et 2002. La définition du service enseignant est marquée par sa durée hebdomadaire. Cette prescription ancienne qui régit depuis toujours l'organisation du travail enseignant est régulièrement remise en cause par des propositions de réforme.

Prescriptions descendantes discrétionnaires

A coté des prescriptions descendantes, d'une fréquence moins élevée, dont certaines *rare*s mais ayant une fonction systémique stabilisatrice, il existe des prescriptions plus modelables par l'espace de liberté et d'interprétation qu'elles créent.

Les prescriptions discrétionnaires tracent les grandes lignes d'une proposition en déclinant des objectifs mais sans préciser les manières de les réaliser. C'est le cas par exemple des injonctions concernant l'accompagnement personnalisé dans la réforme du Lycée 2009. Elles se présentent aussi sous la forme de préconisations officielles et les exemples sont nombreux : mise en œuvre de la pédagogie différenciée, pédagogie centrée sur l'élève, ouverture de l'établissement sur le monde professionnel, travail en équipe, décloisonnement des enseignements à travers la mise en place des projets interdisciplinaires et pluridisciplinaires etc. Les prescriptions discrétionnaires concernent aussi bien les programmes (« Programmes des Lycées 2000 », « Programmes 2002 pour l'Ecole Primaire », « Socle Commun de Connaissances et de Compétences » de juillet 2006) que des indications de méthodes (l'apprentissage de la lecture, méthode actionnelle en Langues Vivantes). Ce type de textes prescriptifs se caractérisent par leur effet en profondeur sur l'organisation du travail enseignant, en renouvelant à la fois les contenus d'enseignement mais aussi les pratiques enseignantes. Elles possèdent une partie rigide relative aux nouvelles matières introduites comme l'introduction des « Itinéraires de Découverte », modules au choix introduites par la réforme de 2001 au Collège. Cependant, lorsque la prescription pénètre la salle de cours, elle subit alors des transformations nécessaires par l'enseignant qui doit l'interpréter et l'adapter au contexte de sa classe. Ces prescriptions discrétionnaires ont pour effet d'augmenter la variabilité dans les situations d'apprentissages.

Pastré (2007) établit une distinction entre prescriptions rigides qu'il nomme « situations tayloriennes » centrées sur l'objectif de la tâche et son organisation, et les prescriptions modelables qu'il qualifie de « situations discrétionnaires » car les moyens pour atteindre l'objectif restent à la « discrétion » de l'agent. Les prescriptions discrétionnaires sont toutes celles que l'enseignant interprète à sa façon, ou transforme par interprétation. Le choix de privilégier telle partie du programme en fonction du public fait référence à cette « situation discrétionnaire ». Les variables sont multiples et reposent sur une multiplicité de facteurs. L'enseignant peut survoler une partie du programme une année mais exploiter ce dernier plus en profondeur l'année suivante s'il estime le contenu plus facilement exploitable avec la classe du moment. Avec une classe faible, l'enseignant peut décider d'aller moins vite même si cela signifie sacrifier une partie du programme. Il peut aussi faire des choix selon ses envies, selon ses centres d'intérêts et selon le profil des élèves.

Prescriptions remontantes

Il existe d'autres prescriptions non-institutionnelles de nature mixte, ayant une fonction régulatrice et affectant le travail enseignant. Ce sont toutes les prescriptions locales et singulières fabriquées par le niveau local, c'est-à-dire l'établissement. Toutes les actions pédagogiques collectives et d'initiative locale inscrites au projet d'établissement apparaissent en filigrane dans le travail enseignant et structurent l'organisation scolaire. Sur le plan local, tous les partenariats mis en place par les établissements se font sur la base de contractualisation avec des établissements, associations, centres culturels et autres, et l'ensemble de ces projets finissent par coordonner, réguler et rythmer une partie des activités scolaires des établissements de façon prescriptive. Les projets régionaux réalisés dans le cadre de partenariats (financement du Conseil Régional), ou des projets d'échanges européens (Comenius) entrent aussi dans cette catégorie.

A l'inverse des prescriptions institutionnelles érigées par le haut (la hiérarchie) et descendant vers le bas (prescription descendante, Daniellou, Six, 2002) pour être appropriées, les prescriptions discrétionnaires sont au contraire créées par la base. (prescription remontante, Daniellou, Six, 2002). Elles finissent parfois par remonter vers le sommet et être reconnues par l'institution.

3 Le réel de l'activité enseignante

3.1 Un travail complexe aux multiples facettes

Le travail d'enseignant est une activité complexe, organisé en plusieurs niveaux en interaction, chacun ayant des modalités de construction propres. Selon Schön (1983), la situation d'enseignement se caractérise par sa dimension à la fois singulière et complexe, toujours paradoxale par la présence d'éléments stables et instables. Pour Barrère (2003), le travail scolaire présente aussi deux faces paradoxales, avec d'un côté, un aspect régulé, codifié et bureaucratisé, mais de l'autre, un grand noyau anarchique fait en permanence de situations d'incertitudes posées par l'activité en classe.

A Le travail disciplinaire

Elle concerne le travail réalisé en amont de l'activité en classe : conception et programmation didactique. A cela, il faut rajouter le travail nécessaire et permanent d'auto-formation : l'enseignant doit mettre à jour ses connaissances et se tenir au courant de l'évolution de sa discipline, s'informer sur l'état de la recherche en didactique disciplinaire pour adapter ses méthodes d'enseignement si nécessaire.

B Le travail en classe

Le cœur du travail enseignant est la transmission des apprentissages effectuée à travers les activités pédagogiques en classe. Quand on dit d'un enseignant qu'il fait cours, il réalise en réalité deux tâches de façon simultanée: la transmission des savoirs et la gestion de classe. Cette dernière est concomitante avec l'activité de transmission des savoirs mais se distingue néanmoins d'elle par la nature des compétences auxquelles elle fait appel. La transmission relève de la didactique disciplinaire alors que la gestion de classe fait appel à des compétences de nature pédagogique dans le but de réunir les conditions nécessaires à l'acquisition des savoirs.

L'évaluation des enseignements, formative et sommative, comporte une partie en amont et une en aval des apprentissages. Elle se compose de la conception de l'évaluation réalisée en amont et hors de la classe et de sa réalisation en classe ; de la correction effectuée en classe pour des modalités orales et hors de la classe pour les modalités écrites.

C Le travail hors de la classe

Il comprend plusieurs facettes : le travail seul, ou en collectif, et la gestion administrative.

Le travail seul concerne :

- la programmation et conception disciplinaire mentionnées plus haut ainsi que le travail d'auto-formation. (point A)

Le travail en collectif comprend :

- le travail hors de la classe pluridisciplinaire lié au travail partagé ou collectif, prescrit ou volontaire : réunions de filières, projets de classe, projets de modules (projets interdisciplinaires liés aux programmes), projets d'enseignement pluridisciplinaires d'initiative locale et volontaire, projet d'établissement...).

La gestion administrative des enseignements représente également une part importante :

- rentrée de notes et appréciations, préparation et participation aux conseils des classes, participation aux rencontres parents-élèves, commissions de recrutements, diverses manifestations scolaires, diverses instances de l'établissement telles que Conseil pédagogique, Conseil d'éducation, Conseil Intérieur ou Conseil d'administration...).

Toutes ces facettes sont reliées et convergent vers un point central, 'client' de l'organisation scolaire au sens de Mintzberg (1986) et objet des enseignements : l'élève. Celui-ci est à la fois l'objet *sur lequel* et *pour lequel* agit l'enseignant.

3.2 La dimension cellulaire du travail enseignant

L'invariant du métier

L'organisation socio-physique de l'enseignement à l'école repose sur un dispositif simple et très stable et qui n'a connu aucune évolution à travers le temps : il s'agit de la classe. C'est cette structure cellulaire (Lortie, 1975, Tardif et Lessard, 1999) qui définit le cœur du travail enseignant encore de nos jours, même si la vision de l'enseignant en « *loup solitaire* » (Huberman, 1995) commence à d'estomper depuis une dizaine d'années (Marcel, 2007) avec l'arrivée de multiples injonctions institutionnelles incitant les enseignants à collaborer. Maroy (2002) révèle la forme spécifique de l'école comme un pilier spatio-temporel ayant des spécificités propres avec un rapport entre enseignés-enseignant qui le distingue d'autres types d'organisation. Dès ses débuts, l'école s'est distinguée par cette forme d'isolation du reste du monde, avec des codes propres, et des comportements sociaux réguliers autour de la relation de transmission des savoirs. Cette forme anthropologique de transmission stabilisée dans le temps s'est toujours faite sous une forme didactisée (Rey, 2011), ce qui explique pourquoi la transmission des savoirs s'est toujours faite dans un lieu isolé. Le figure de l'enseignant dans ce monde particulier est tout à fait centrale : la classe est le lieu clos, où tout se passe à l'abri des regards, ce que Tardif et Lessard (1999) nomment « *les invariants* » du métier. C'est ainsi que depuis fort longtemps, et contrairement à d'autres types d'emplois, la pratique enseignante n'a pas réellement connu de grand changement, une absence d'altération de deux siècles selon Maroy (2006), ce qui renforce la vision du travail enseignant comme foncièrement individuel.

Barrère (2007) cite d'autres invariants contextuels du métier d'enseignant comme l'organisation du temps rythmée par les heures de cours, suivie de pauses, l'organisation de l'espace de l'établissement avec la centralité du lieu classe comme espace *fort* de lieu travail. Enfin, la spécificité des activités en classe, un travail « *décontextualisé du quotidien* », repose sur la transmission par l'oral et par le geste.

L'enseignant est ainsi le seul maître à bord dans sa classe. Cette nature solitaire du travail en classe procure ainsi à l'enseignant une certaine forme d'autonomie mais contribue paradoxalement à une augmentation des situations d'incertitudes (Tardif et Lessard, 1999). De façon positive, selon

Sensevy et al. (2005, cités par Méard et Bruno, 2008), cet environnement particulier du travail confère aussi à l'enseignant un espace de liberté et un pouvoir d'initiative liés à la diversité des situations d'enseignement.

La dimension cellulaire du travail et l'isolation

On parle aujourd'hui du phénomène de « *burnt-out* », expression utilisée outre-Atlantique signifiant l'épuisement professionnel. Beaucoup de recherches ces dernières années se sont intéressées aux conditions de travail enseignant et les coûts psychologiques qu'une activité subie peut engendrer sur le travailleur. Certaines recherches ont mis l'accent sur la souffrance des enseignants incapables d'agir sur leur travail (Lanthéaume, Hérou, 2009), accompagnée de sentiments d'usure morale, d'échec personnel, voire de honte. Ce sentiment provient principalement de l'incapacité à mobiliser et à intéresser les élèves. Chez l'enseignant, la difficulté de bien faire son travail, qualifiée de *travail empêché* (Clot, 2010), est une notion relativement nouvelle, non pas que la réalité qu'elle représente n'existait pas auparavant mais cette difficulté était bien cachée derrière les murs de la classe. Les enquêtes sur les conditions de travail enseignant ne sont pas légions et jusqu'à une date récente, les principales études sur la classe se focalisaient en majeure partie sur les apprentissages en classe. D'après une étude réalisée par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) en 2008, le malaise enseignant n'est pas un mythe et les difficultés rencontrées dans la réalisation de l'activité sont bien présentes.

Le constat qui suit est l'un des points forts de cette enquête et l'un des plus alarmants. En effet, si la quasi-totalité des enseignants s'accordent à dire que le malaise enseignant existe bel et bien (tout comme lors de l'enquête réalisée en 2005), ils sont cette année 67% à se sentir personnellement concernés par ce malaise, soit un taux en progression de 14 points par rapport en 2005. Ce sentiment est surtout véhiculé par un manque de reconnaissance professionnelle, avant les conditions de travail ou de rémunération. L'hétérogénéité des élèves est de loin la première difficulté que rencontrent les enseignants du second degré. À un niveau moindre - mais loin d'être anecdotique - les enseignants déclarent également avoir parfois des difficultés à atteindre leurs objectifs de travail dans les délais. Deux autres difficultés sont aussi assez souvent rencontrées par les enseignants, difficultés liées à leur capacité à faire travailler les élèves individuellement et à les intéresser.

3.3 La dimension collective du travail enseignant

Une forme nouvelle du travail enseignant

Le travail enseignant est pleine mutation. Certains chercheurs mettent l'accent sur les nouvelles modalités de travail, en particulier, partenariales et collectives (Marcel 2006). Il s'agit bien

du même travail car les nouvelles pratiques hors de la classe ont un lien direct avec celles réalisées en classe. Cette nouvelle dimension constitue une rupture dans la perception de l'enseignant seul maître à bord dans sa classe. Ainsi, la figure du loup solitaire cède graduellement place à une figure mi solitaire mi grégaire, intervenant tantôt seul tantôt en collectif. Les activités traditionnellement centrées sur les pratiques d'enseignement connaissent une extension pour englober une notion plus large de *pratiques enseignantes* (Marcel, 2006), balayant à la fois toutes les activités que réalise l'enseignant en classe et hors de la classe.

Cette nouvelle dimension du travail n'est toutefois pas exclusive au métier enseignant et s'observe aussi bien dans d'autres professions avec une nouvelle forme de management dans l'organisation du travail (Boltanski, Chiapello, 1999 In Marcel et al. 2007). En milieu scolaire, l'arrivée du collectif de travail a pour effet une distension des liens d'autorité entre membres et supérieur hiérarchique, remplacés par une éthique professionnelle et un engagement plus fort, d'où une forme nouvelle de travail reposant en grande partie sur *une intériorisation des normes*. Ainsi, le travail collectif fonctionne selon ses codes propres. Au niveau institutionnel, les injonctions au travail collectif sont assez récentes et font suite au constat de l'échec scolaire chez un grand nombre d'apprenants et la nécessité de mieux les accompagner.

La notion d'équipe est institutionnellement présente en France dans la loi d'orientation de 1989, le travail collectif revient à plusieurs reprises dans l'énoncé des compétences professionnelles des enseignants français par le Bulletin officiel de mai 1997. L'enseignant est « formé à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique social et culturel », « il a le souci d'établir des collaborations avec ses collègues de la même discipline ainsi que d'autres disciplines ainsi qu'avec le professeur documentaliste », « il est préparé à travailler en équipe et à conduire avec d'autres des actions et des projets. (Lessard, Barrère, 2005)

Dupriez (2005) note qu'il s'agit aussi d'une tendance internationale observée dans les pays industrialisés pour calquer sur les modèles d'établissements scolaires *efficaces*. Selon cette approche, appelée *School of Effectiveness Research*, les écoles « performantes » peuvent être évaluées à partir des connaissances des élèves. Selon l'auteur, ces travaux de recherche ont mis en évidence le lien entre la coopération entre enseignants autour des projets communs et la performance de l'école. D'après ces recherches, les écoles *performantes* présentent des caractéristiques communes, notamment un accroissement du travail collectif des enseignants.

Une forme nouvelle de l'activité d'éducation peu représentée par la recherche

L'activité enseignante hors la classe représente un « *angle mort de la recherche* » et sa nature complexe rend toute approche de recherche scientifique classique difficile (Marcel et al., 2010). Elle

occupe pourtant une place grandissante dans le contexte nouveau de l'autonomie des établissements et signifie pour les enseignants une intensification du travail non reconnue par l'institution. Ces pratiques collectives sont « *quantitativement importantes* » et les concertations qu'elles engendrent constituent « *un processus chronophage* » (Marcel et al., 2010). La conséquence de ce nouvel espace, un *entre deux* entre la classe et l'établissement, est la « *reconfiguration du métier enseignant* » :

Cette émergence n'est pas une simple extension de l'espace professionnel antérieur car il se trouve structuré par deux logiques antagonistes, l'une ascendante, à dominante pédagogique, prenant sa racine dans la classe et concernant un travail plutôt individuel et une logique descendante à dominante organisationnelle, prenant sa racine dans la gestion de l'établissement et concernant un travail plutôt collectif. Dès lors, l'espace professionnel de l'enseignant n'est plus totalement pédagogique (même si cette dimension reste importante) ni, bien sûr, totalement organisationnel (même si cette dimension prend de l'importance). (Marcel et al., 2010)

Ainsi, même s'il demeure dominant, le mode cellulaire caractérisant l'activité enseignante se transforme progressivement pour englober l'ensemble des tâches hors de la classe. Ces dernières vont en retour alimenter les activités d'enseignement en classe créant une voie de circulation à double sens.

Nous limitons notre discussion sur ce point car le travail collectif des enseignants étant notre objet d'étude, nous lui consacrons au prochain chapitre un développement plus en détail.

3.4 L'espace d'autonomie du travail enseignant

Avant d'aborder ce thème, nous délimitons au préalable la notion de l'autonomie.

Le terme « autonomie » vient du grec « *autos* » signifiant « *soi-même* » et « *nomos* » faisant référence à la règle ou la loi. En philosophie morale, l'autonomie confère la faculté d'agir selon sa propre loi en se donnant ses propres règles. L'individu autonome est celui capable d'effectuer ses propres choix sans subir l'influence d'autrui. Pour Kant (1869), l'autonomie s'attache au processus dont la loi est issue et à l'obéissance à cette loi puisque la liberté civile est intériorisée dans la personne et la vie morale. Les lois morales sont universelles et nécessaires. L'effet de l'autonomie est ainsi de nature double : agir selon la loi et se donner soi-même sa propre loi.

L'autonomie chez Sartre s'oppose à l'autonomie Kantienne par l'absence de notion morale. L'autonomie existentialiste procure une entière liberté au sujet dans la détermination de soi en dehors de toute forme de détermination sociale, anthropologique ou morale. Au sens politique, l'autonomie désigne l'auto-gouvernance d'un groupe, d'une communauté, d'un pays. Appliqué à l'éducation, le sujet devenu autonome est celui capable de prendre des initiatives, de se responsabiliser et de d'effectuer des choix réfléchis.

L'autonomie est cependant à distinguer de la notion de liberté, laquelle est la capacité d'agir sans contraintes internes ou externes avec suffisamment de ressources à sa portée pour réaliser ses désirs. L'autonomie concerne l'indépendance et l'authenticité de ces désirs, valeurs ou émotions déterminant le sujet à agir. La liberté concerne des actes spécifiques alors que l'autonomie représente une vision globale de l'état du sujet. (Dworkin, 1988)

Pour Vassilef (1994), l'autonomie repose sur trois composantes:

- *La liberté, comme condition externe de l'autonomie : [...] La liberté de l'individu s'entend ici comme le plein exercice de ses droits, au sens des droits de l'homme et du citoyen : être libre, c'est jouir pleinement de ses droits ;*
- *L'authenticité, comme condition interne de l'autonomie : Une personne authentique est quelqu'un dont les choix et les actes correspondent à ses valeurs propres. [...] Sentiment subjectif d'un accord avec soi-même ;*
- *La responsabilité comme résultante : [...] Elle ne s'enseigne pas, elle se prend par des êtres se sentant suffisamment libres et suffisamment authentiques.*

Que signifie alors l'autonomie dans le travail enseignant ? Nous considérons l'autonomie professionnelle comme *la liberté de choisir ses problématiques et les moyens nécessaires à leur résolution* (Raelin, 1997). Cela concerne toutes les marges de liberté pédagogique caractérisant le travail de l'enseignant dans sa classe, allant de la conception à la transmission des enseignements. Les objectifs de formation sont fixés par des instructions officielles mais leur mise en œuvre relève de la responsabilité de l'enseignant qui procèdera à des choix stratégiques en fonction de son appréciation personnelle du contexte. C'est aussi en fonction des éléments de contexte que l'enseignant décidera comment il fait évoluer sa progression pédagogique. Avec une classe « faible » il peut choisir de s'adapter aux niveaux réels des élèves en abaissant le niveau d'exigence des enseignements prévus par la prescription, ou faire l'inverse avec une « bonne » classe.

L'autonomie professionnelle se distingue par deux facettes distinctives : une autonomie stratégique et une autonomie opérationnelle, l'une centrée sur les fins (les objectifs) et l'autre sur les moyens. (méthodes de réalisation). Elle s'applique à la fois à la dimension individuelle et collective de l'enseignement. De façon traditionnelle, les enseignants ont toujours bénéficié d'une grande autonomie opérationnelle dans leur travail. Cette liberté pédagogique n'a connu aucune altération malgré toutes les réformes scolaires de la moitié de XXème siècle. Au contraire, la décentralisation et les mouvements d'autonomie scolaire dans les pays industrialisés ont conduit dans certains pays européens, à une autonomie encore plus grande puisque les enseignants sont désormais invités à concevoir les curricula. Dans l'enseignement agricole public français par exemple, le programme du nouveau Bac professionnel, donne aux établissements la possibilité de concevoir leur propre enseignement à hauteur de 10% du programme total. (Espace d'initiative Local). Cette nouvelle autonomie s'accompagne cependant d'une *contrainte*, celle de travailler en équipe, cet espace

pédagogique autonome étant dédié aux projets transversaux et transdisciplinaires. Certains pays considèrent que cette nouvelle autonomie du travail collectif réduit paradoxalement la liberté pédagogique en classe dont bénéficiait l'enseignant jusqu'à présent.

En effet, ces nouvelles marges de manœuvre en matière pédagogique ne doivent pas être confondues avec l'acquisition de libertés à titre individuel. De nombreux pays, au contraire, soulignent que ces nouvelles responsabilités collectives tendent à réduire les capacités de décision de chaque enseignant dans sa classe. En effet, la définition détaillée au niveau de l'école des enseignements à la fois en termes de contenu, de rythme scolaire et d'évaluation des élèves oblige à un travail coopératif qui est un frein important à la liberté pédagogique individuelle de l'enseignant. (Eurydice, 2008)

3.5 Les compétences en jeu

Définition de la notion de compétence

Une des plus anciennes définitions remonte à celle donnée par Kartz (1974) distinguant trois types de compétences : conceptuelles, techniques et humaines (les relations intra et interpersonnelles). Pour Perrenoud (1995), la notion de compétences se réfère « à des savoir-faire de haut niveau qui exigent l'intégration de multiples ressources cognitives dans le traitement de situations complexes ». La compétence dans ce sens est semblable au schème piagétien qui révèle une structure invariante de l'action permettant de faire face à des situations semblables en réalisant des adaptations légères. Mais à la différence du schème qui lui ne concerne qu'une seule opération mentale, une compétence se distingue par sa complexité puisqu'elle mobilise des ressources cognitives multiples et variées telles que :

« ...schèmes de perception, de pensée, d'action, intuitions, suppositions, opinions, valeurs, représentations construites du réel, savoirs, le tout se combinant dans une stratégie de résolution de problème au prix d'un raisonnement, d'inférences, d'anticipations, d'estimation des probabilités respectives de divers événements, de diagnostic partir d'un ensemble d'indices, etc. ». (Perrenoud, 1995)

Ainsi, dans les formations professionnelles préparant à un métier, la compétence de l'apprenant « se mesurera à sa capacité de faire face à des situations professionnelles classiques en mobilisant des ressources cognitives assez pertinentes et coordonnées pour construire une décision assez rapide pour répondre à l'événement et assez sûre pour conduire, la plupart du temps, sur une issue acceptable, sinon optimale ». (Perrenoud, 1995)

Pour d'Iribarne (1989), les compétences sont classifiées selon trois catégories :

- Les compétences d'imitation reposent uniquement sur la reproduction à l'identique des gestes. Il s'agit des activités intériorisées exécutées sur un mode répétitif.
- Les compétences de transposition : il s'agit de la gestion d'une situation imprévue mais proche de celles déjà vécues en s'adaptant ou en procédant à des ajustements à l'aide d'un raisonnement analogique.
- Les compétences d'innovation sont les plus complexes car elles entrent en jeu lors de la rencontre d'un problème nouveau exigeant une réponse nouvelle. Le sujet doit créer la solution à partir d'une organisation inédite d'éléments nécessaires à la résolution du problème.

Pour Zarifian (1999, p.82), la compétence « est la prise d'initiative et l'assumer de responsabilité de l'individu sur des problèmes et d'événements auxquels il s'affronte au sein de situations professionnelles ». Elle prend sa source dans les connaissances acquises et est activée par « une intelligence pratique » qui « les transforment avec d'autant plus de force que la diversité des situations augmente » (p.70).

Les compétences selon Mérieux (1993) sont des « savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations transférables épistémologiquement à une seule discipline ».

Le Boterf, (1997) considère la compétence comme étant « la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné ». Cet auteur distingue plusieurs types de compétences dont les savoirs théoriques, procéduraux, expérientiels, sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire) et cognitifs.

Pour De Montmollin (1984), les compétences sont des savoirs et savoir-faire permettant de mettre en œuvre des conduites type. Ainsi, les compétences sont des acquis relatifs aux savoirs et savoir-faire que l'on utilise pour faire face à des situations variées et qui s'additionnent pour constituer l'expérience dans un domaine donné :

« ...ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle: elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche". »

Samurcay et Pastré (1995) déclinent la notion de compétence en termes de rapport au travail et de construction de connaissances dans et pour le travail. Une compétence possède ainsi des

caractéristiques spécifiques : elle est finalisée, opérationnelle, apprise, et peut être aussi bien explicite que tacite.

De Romainville (1998) propose une définition de compétence selon deux types de conduite antagonistes : le schéma behavioriste décrit des « *comportements structurés en fonction d'un but, action, tâche spécifique, observable...* » alors que par ailleurs le mode cognitif complexe génère plutôt « *une potentialité intérieure, invisible, une capacité générative susceptible d'engendrer une infinité de conduites adéquates à une infinité de situations nouvelles* ».

A partir de ces diverses définitions de la notion de compétence, nous remarquons certaines constances : la partie stabilisée de la notion fait référence à des opérations mentales de haut niveau et à la mise en place de processus cognitifs complexes dans la mobilisation des ressources pour une tâche donnée. Pour la plupart des chercheurs, il s'agit d'une conception dynamique des compétences, reposant à la fois sur l'activation de ressources préexistantes et l'adaptation à la variabilité des situations. La compétence est ainsi caractérisée par le lien dialogique permanent entre ressources stables accumulées et le processus de mobilisation active.

Les variantes quant à elles n'opposent pas fondamentalement les différentes interprétations de la notion car il s'agit plutôt d'aspects complémentaires en fonction du contexte de mobilisation des compétences. Ainsi, certains des auteurs mentionnés englobent dans la notion de compétence l'initiative et la responsabilité (Zafirian, 1999), et d'autres, le savoir-être. (Kartz, 1974)

Enfin, nous souhaitons compléter ce tableau par un dernier apport, celui de Bulea et Bronkard (2006) concernant la propriété particulière de la compétence qui se définit par l'action. Pour ces auteurs, la mobilisation des ressources n'est pas la caractéristique centrale de la compétence car ce qui la dépasse est le « *mécanisme plus global consistant à réorganiser en permanence divers types de rapports* » : le rapport à la situation, à autrui, à soi-même. Ainsi, la compétence est « *une propriété constitutive de l'agir* » puisque sans lui, « *les ressources ne peuvent rien produire, ni se (re)produire* ». La compétence est analysée comme génératrice de l'agir qui n'est ni « *pure contingence* », ni « *pure répétition* » car elle doit solliciter et traiter en permanence « *les traces dynamiques disponibles dans les ressources d'une personne* ». Par ailleurs, elle peut occuper quatre sièges différents, soit « *dans les ressources initiales de l'actant, soit dans la mobilisation de ces ressources...soit dans la régulation temporalisée de cette mobilisation...soit dans le processus final d'évaluation de l'efficacité de l'agir* ».

En conclusion, nous souscrivons à cette définition de la compétence que proposent Bulea et Bronkard (2006) :

« Une conception processuelle et dynamique du comp tentiel; nous soutenons que celui-ci a trait essentiellement aux conditions de mobilisation des ressources (elles-mêmes traces d'actions antérieures) dans une situation donnée, et aux régulations de cette mobilisation en fonction des rencontres effectuées dans le cours de l'agir ».

3.5.1 Compétence disciplinaire

En France, les enseignants acquièrent une compétence disciplinaire en suivant généralement un parcours de formation universitaire. Depuis la réforme dite de la Masteurisation en 2010, une formation universitaire d'une durée de cinq ans après le Baccalauréat est requise (contre 3 ans auparavant avec le niveau Licence) correspondant à un Master 2 dans la discipline. Ensuite, pour être enseignant titulaire, les étudiants doivent réussir un concours de recrutement (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré - CAPES, Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique- CAPET, AGREGATION) dans la discipline de spécialité durant l'année de M2.

Selon la prescription¹⁴ (1997), la compétence disciplinaire concerne la mobilisation des connaissances de la discipline d'enseignement et la maîtrise de ses notions fondamentales. L'enseignant doit être en mesure de « situer l'état actuel de sa discipline, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent » (Circulaire, Mai 1997). Par ailleurs, il organise les « connaissances essentielles et les concepts fondamentaux nécessaires à la structuration du savoir » et procède à des choix pédagogiques « liées à ces connaissances, en fonction des élèves qu'il a en charge ». L'enseignant sait situer la fonction sociale et professionnelle de sa discipline, est conscient de sa dimension culturelle et la manière dont elle contribue à la formation des apprenants. Il a aussi une connaissance opérationnelle de la discipline et peut situer les différents niveaux d'enseignement et de leur articulation.

Nous devons cependant distinguer entre le terme discipline qui « désigne une branche du savoir développée par une communauté de spécialistes adhérant aux mêmes pratiques de recherche »(Wikipédia, 2012) et la discipline d'enseignement caractérisée par « un ensemble de savoirs constitués établis dans une forme transmissible pour la scolarisation » qui nécessite « des connaissances identifiées, des programmes préétablis, des séquences normalisées d'apprentissage, un système d'évaluation national » (Chervel, 1986). Une discipline d'enseignement sous sa forme scolaire appelée matière doit se présenter sous la forme d'un contenu structuré et hiérarchisé en fonction du niveau des élèves et des savoirs visés (Arnaud, 1983).

¹⁴ *Circulaire n 97-123 du 23/05/1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM*

La discipline comme spécialité est liée à l'histoire des universités modernes créées au XIX^{ème} siècle et qui se développent au XX^{ème} siècle avec l'essor de la recherche scientifique. La discipline au sens de spécialité est « *une catégorie organisationnelle au sein de la connaissance scientifique* » tendant « *naturellement à l'autonomie, par la délimitation de ses frontières, le langage qu'elle se constitue, les techniques qu'elle est amenée à élaborer ou à utiliser, et éventuellement par les théories qui lui sont propres* ». (Morin, 1994)

Nous proposons une définition synthétique de la compétence disciplinaire de l'enseignant à partir de nos lectures : la compétence disciplinaire représente un niveau de maîtrise des contenus de la discipline jugé adéquat par l'institution à travers un système de contrôle (diplômes, concours, inspection) et qui constituerait un potentiel de ressources mobilisables en situation d'agir.

3.5.2 Compétence didactique

Définitions

Le terme « didactique », en grec *didaskhein* signifiant *enseigner*, fut utilisé pour la première fois par Comenius dans « *Didactica Magna* » (1649), où il prit le sens de « pédagogique ». Au début associé à la notion *enseigner* où *instruire*, il finit par désigner l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage.

Dans les années 1980, la didactique prend la forme d'une discipline indépendante puisant dans diverses spécialités comme la psychologie, l'épistémologie ou la pédagogie. Les définitions varient selon l'entrée choisie par les auteurs. Pour certains (Vergnaud, 1985, 1992; Arnaud, 1985) la didactique d'une discipline étudie les processus de transmission des savoirs ainsi que les conditions d'appropriation des connaissances. Pour Martinand (1993), c'est une recherche approfondie sur les moyens d'enseignement des concepts scolaires et les stratégies de leurs acquisitions. Bru (1987) définit la didactique comme une discipline qui « *se propose d'étudier scientifiquement les conditions et les caractéristiques de l'acte d'enseigner dans son rapport avec l'acte d'apprendre.* » Elle représente « *une théorie de l'exercice qui, pour un ensemble de situations instrumentales finalisées, définit pour chaque matière d'enseignement, un contenu structuré, hiérarchisé, afin de guider les apprentissages scolaires des élèves* ».

Jonnaert et al. (2001) distingue deux types de recherches : les recherches de didactique et les recherches sur les didactiques. Les premières visent à optimiser le processus d'enseignement et d'apprentissage alors que les seconds sont des méta-discours et concernent la réflexion épistémologique sur les didactiques elles-mêmes et les concepts qu'elles utilisent. Les travaux des didacticiens sont classés de façon traditionnelle en trois catégories :

- *Une orientation épistémologie si la réflexion porte essentiellement sur les objets d'enseignement et d'apprentissage ;*

- Une orientation praxéologique si la réflexion porte essentiellement sur l'intervention didactique dans la classe ;
- Une orientation psychologique si la réflexion porte essentiellement sur le sujet qui apprend. (Jonnaert et al, 2001).

Les attentes institutionnelles

Parmi les dix compétences récemment prescrites (Juillet 2010) par l'institution figure la compétence didactique. L'enseignant doit prendre en compte un certain nombre de critères dans la conception et la mise en œuvre de l'enseignement :

« Le professeur est un spécialiste de l'enseignement de sa ou de ses disciplines, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier; il est capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il sait prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment.... Le professeur connaît (...) les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus d'apprentissage des élèves et les obstacles possibles à ces processus». (B.O, 22.07.2010)

Nous retrouvons aisément dans ces instructions du B.O les trois orientations posées par Jonnaert et al. (2001) de la didactique des disciplines : une orientation épistémologique par la connaissance des processus d'apprentissage et de ces obstacles et la maîtrise des savoirs de la discipline ; l'orientation praxéologique par la capacité de mise en œuvre de la situation d'apprentissage et d'élaboration des programmes ; enfin, une orientation psychologique par une connaissance de l'élève et son rapport aux savoirs. Cependant, selon les auteurs, les nouvelles perspectives curriculaires s'inscrivant en particulier dans une approche par compétences tendent aujourd'hui à la mise en question de la didactique des disciplines.

Pour conclure, parmi les compétences de l'enseignant se trouve la maîtrise de la didactique disciplinaire relative à la structuration des savoirs en vue de la mise en œuvre des processus d'apprentissage, à distinguer de la compétence disciplinaire laquelle est liée aux savoirs scientifiques bruts qui nécessitent un traitement spécifique, « didactisé » avant d'être présentés en situation d'apprentissage. La compétence disciplinaire fait office de réservoir de connaissances ou de « savoirs savants » dans lequel puise l'enseignant afin de les transformer sous une forme assimilable (transposition didactique). Les savoirs savants sont ainsi rendus opérationnels par un travail de reconstruction nécessitant une compétence spécifique de l'enseignant, la compétence didactique. Cette compétence est toutefois liée à la compétence disciplinaire et ne peut fonctionner correctement sans

elle au risque de présenter un contenu d'enseignement appauvri. L'inverse est tout aussi vrai, une compétence disciplinaire seule peut difficilement prétendre à une optimisation des apprentissages. D'où la différence entre posséder un savoir et savoir le transmettre, entre le savoir savant et sa transmission réussie.

3.5.3 Compétence sociale

Notre lecture sur la compétence sociale, nous amène à la synthèse suivante :

La compétence sociale est liée aux habilités de communication interpersonnelle (Phillips, 1978; Caballo, 1993) avec une capacité de régulation de sa propre conduite et celle d'autrui. Elle se définit par l'aptitude à communiquer à propos de soi et avec les autres avec une connaissance fine des rapports sociaux, s'exprimant par un savoir-être au contact d'autrui. A coté de la dimension communicationnelle, nous retrouvons aussi la notion de la maîtrise de soi et l'acceptation « *des règles de groupe et des normes sociales* » (Dutrenit, 1998). La compétence sociale telle définie par Dutrenit repose sur le principe clé de *réciprocité positive* :

« C'est être capable d'établir des relations de réciprocité positive avec ses partenaires (donner et recevoir avec équité, développer des coopérations conditionnelles) dans sept disciplines implicites de la vie quotidienne : santé, vie familiale et affective, formation, emploi, budget, logement, loisirs, tout en mettant en œuvre des facteurs de succès comme motivation, anticipation, image de soi positive, sens des responsabilités, maîtrise de l'espace, et utilisation des acquis » (Dutrenit, 1998)

Le travail enseignant, plus que n'importe quelle autre profession, sollicite en permanence la compétence sociale qui permet d'établir les liens appropriés nécessaires à la conduite de son activité en classe et en dehors de la classe. La compétence sociale s'exerce à la fois durant le travail en classe et hors de la classe. Considérée comme nécessaire au bon déroulement des apprentissages, elle entre en jeu durant la gestion de classe. La facilité à gérer la communication interpersonnelle et la relation de réciprocité conduit à la création de liens spécifiques qu'établit l'enseignant avec sa classe, un préalable nécessaire à la mise au travail des élèves. Dans le travail hors de la classe, la compétence sociale est un facteur contributif de cohésion et de pérennisation des collectifs de travail en aidant à la relation de confiance.

3.5.4 Compétence émotionnelle

Les travaux sur la compétence émotionnelle se sont développés dans les années 80-90 aux Etats-Unis mais sont moins répandus en France (Salovey & Mayer, 1990 ; Goleman, 1996, 1998 ; Cherniss, 2001). Goleman (1998) désigne la compétence émotionnelle, qu'il nomme *intelligence émotionnelle (emotional intelligence)*, comme révélant des caractéristiques spécifiques chez

l'individu : la connaissance et la maîtrise de soi, la motivation, l'empathie et la sociabilité et une disposition bienveillante à l'égard d'autrui.

La ligne de démarcation entre ce qui constitue le caractère ou la personnalité (empathie, compassion) et ce qui relèverait d'une construction individuelle dans la mesure où cela demande un travail sur soi (connaissance et maîtrise de soi) semble indiquer la présence de deux catégories distinctes. Par conséquent, la notion de compétence émotionnelle est plutôt délicate à manier car elle pose le problème de la neutralité axiologique de l'évaluateur ou de l'évaluation : juger qu'un travailleur est dépourvu de compétence émotionnelle (manque de compassion, d'altruisme, de connaissance de soi et des autres) ne serait pas loin du jugement de valeur puisque l'on formule un jugement sur le caractère et non sur le travail lui-même, et que l'on suppose qu'entre eux, il y a un lien implicite impactant la qualité du travail. Nous assistons aussi à un glissement de la notion de compétence elle-même vers une *qualité* de la personne. Et par extension l'on pourrait se demander si l'absence des traits nécessaires à la compétence émotionnelle ne serait pas considérée comme un *défaut de caractère* qui serait intrinsèque à la personne. Cette démarche expose ainsi la problématique de l'approche par les compétences qui opère un décentrement de l'objet à la personne. L'accent sur les objectifs à atteindre commandés par la tâche à réaliser est relégué au second plan, remplacé par les compétences à acquérir par l'agent. Ce déplacement soulève la question de la frontière poreuse entre les compétences et les qualités de la personne, et si la notion de qualité demeure sous-jacente dans un tel système, alors l'idée de *défaut* n'est pas loin non plus.

Les auteurs sur l'intelligence émotionnelle prennent cependant leur précaution en insistent sur le fait que cette intelligence *ne prédit pas la présence de ces compétences elles mêmes* mais qu'elle en fournit les éléments de base pour travailler les compétences de l'intelligence émotionnelle. Il y a ainsi une distinction à opérer entre intelligence émotionnelle et compétence émotionnelle. Goleman (1998) indique que les *compétences* émotionnelles sont non seulement liées à l'intelligence émotionnelle mais que cette dernière lui fournit les assises nécessaires à l'apprentissage de la compétence émotionnelle.

Salovey & Mayer (1990) décrivent l'intelligence émotionnelle comme une forme d'intelligence sociale impliquant la capacité de contrôler ses sentiments et émotions, et ceux des autres, de distinguer et utiliser ces données pour guider sa pensée et son action.

Gendron (2004,2007,2008) identifie chez l'enseignant des compétences émotionnelles reposant sur des qualités d'écoute et de communication pour faire face aux situations d'animation de classe, de gestion de conflit ou pour réaliser le travail collaboratif. D'après l'auteure, ces compétences sont « *sous-évaluées* » et restent « *sous-valorisées alors qu'elles sont essentielles pour l'exercice des métiers émotionnels comme le métier d'enseignement* ». L'auteure parle de « *capital émotionnel* » et le définit comme « *l'ensemble des compétences émotionnelles inhérentes à la personne, utiles au*

développement personnel, professionnel et organisationnel, participant à la cohésion sociale et ayant des retombées personnelle, économique et sociale ».

Conclusion du chapitre 3

La plupart des recherches sur le travail enseignant en milieu scolaire s'est centrée principalement sur les activités pédagogiques en classe. De ce fait, les chercheurs ont constaté une prédominance de la dimension cellulaire du travail enseignant, évoqué pour la première fois par Lortie (1975) à travers la fameuse image de la structure alvéolaire des salles de classes, où le sociologue commente sur le système scolaire moderne comme une organisation de l'enseignement construite autour de la séparation entre enseignants au lieu de leur interdépendance. Cet aspect cellulaire où est accentuée la segmentation des disciplines d'enseignement, est par ailleurs renforcé par une autre image, celle de la boîte noire de la salle de classe, impliquant la difficulté d'évaluer l'enseignement dispensé. Pourtant, l'image de l'enseignant isolé face à la classe, même si elle perdure, étant la face plus visible du travail, est rattrapée graduellement par une autre, celle du collectif d'enseignants. L'activité collective n'est cependant pas un autre type de travail venant se rajouter à la pratique d'enseignement classique : elle est dorénavant partie intégrante du travail enseignant (Marcel, 2006), lequel s'est doté d'un aspect collectif à travers les activités d'enseignement réalisées hors de la classe. La dimension collective, en venant modifier l'aspect cellulaire dominant, contribue finalement à une reconfiguration du travail enseignant.

Chapitre 4

Le Travail Collectif des Enseignants

Introduction

Nous abordons dans le cadre de notre étude le travail enseignant dans sa dimension collective et à partir d'une approche heuristique. Le travail enseignant n'est aujourd'hui plus marqué par le seul périmètre des activités pédagogiques en classe, et cet aspect solitaire autrefois prédominant se modifie pour incorporer des pratiques collectives de plus en plus visibles. (Marcel et Piot, 2005 ; Maroy, 2006 ; Tardif, 2005). Ainsi, nous assistons depuis quelques années à un intérêt grandissant pour le travail collectif des enseignants sous la forme d'un champ de recherches émergeant en éducation, avec en parallèle de fréquentes injonctions institutionnelles incitant les enseignants à collaborer.

Le cadre théorique convoqué pour appréhender le travail collectif des enseignants repose sur une double vision : l'analyse systémique issue de la sociologie des organisations (Mintzberg, 1979) et de l'ergonomie de l'activité. (Cf., Chapitre 1 et 2). Ces deux cadres conceptuels seront mis à profit pour d'analyser le fonctionnement des collectifs dans le contexte d'un établissement scolaire. Nous exploitons le couplage de concepts tâche-activité en situation de travail afin d'examiner les types d'écart entre la prescription et l'activité réelle selon le collectif étudié, notre objectif final étant de déterminer si ces écarts ont un impact sur l'autonomie collective.

1 Travail collectif et Collectif de travail

Nous déterminons dans cette section le champ sémantique lié à la notion du travail collectif pour pouvoir ensuite délimiter plus aisément les contours de notre objet d'étude. Nous proposons une définition de l'activité collective à la suite de Leplat (1993) qui opère une distinction entre une équipe *formelle* de travail dont les membres fonctionnent sur la base d'une organisation identifiée et stabilisée à travers le temps, et l'équipe *effective* qui se regroupe pour réaliser un travail collectif de façon ponctuelle. L'auteur qualifie d'activité collective : « l'exécution d'une tâche » qui « entraîne l'intervention coordonnée de plusieurs opérateurs » (Leplat, 1993, p. 10) tout en soulignant l'aspect essentiel de la notion d'*interdépendance* entre les opérateurs. L'activité collective est ainsi une action conjointe des opérateurs partageant un objectif commun.

Le travail collectif implique un processus de *collaboration* (Rogalski, 1994) et de *coordination* autour de la tâche, et le *collectif de travail* (Bourdon et Weill-Fassina, 1994) possède, en tant qu'acteur sociale et autonome, des connaissances sur son propre fonctionnement. Il utilise aussi un langage commun et fonctionne sur un processus de régulation interindividuelle. (Navarro, 1991).

Certains auteurs distinguent le travail collectif du collectif de travail. Pour Cuvelier (2009), le travail collectif correspond « à la manière de travailler ensemble, de coopérer, de collaborer, de s'entraider ». Nous constatons dans cette définition des notions clés, en particulier de coopération et de collaboration que nous détaillerons plus loin. Quant au collectif de travail, l'auteure reprenant Clot (2004) le rapproche au *genre professionnel*, c'est-à-dire, « la manière dont les professionnels définissent leur rapport aux objets et aux autres, ce qu'ils s'autorisent de faire dans les relations sociales et ce qu'ils s'empêchent de faire ». Le collectif selon Cuvelier est « un système de valeurs de référence au métier exercé, différent du référentiel opératif commun qui est indispensable pour le travail collectif ». Pour qu'il y ait collectif de travail, « il faut simultanément plusieurs travailleurs, une œuvre commune, un langage commun, des règles de métier, un respect durable de la règle par chacun, ce qui suppose un cheminement individuel qui va de la connaissance des règles à leur intériorisation » (Cuvelier, 2011, citant Cru, 1988). Ces règles de métier sont « à différencier des règlements, procédures, normes ou consignes applicables sur les lieux de travail ».

Le collectif de travail est une *cellule dynamique de travail* (Barthe, Queinnec, 1999), composé d'opérateurs ayant une mission commune dont la compétence collective est faite de compétences individuelles » (Leplat, 2000). Cette compétence collective est le résultat de la coopération et de l'interaction entre les membres. L'activité collective apporte une compétence collective mais construite avec le temps car des préalables sont nécessaires et qui ne peuvent se réaliser instantanément : les membres ont besoin du temps pour se connaître, apprendre à penser et agir ensemble, et confronter leurs représentations et leurs intérêts (Op. cit). La compétence collective représente « l'ensemble des savoirs et savoir-faire d'un collectif de travail issu de l'interaction entre ses membres et mis en œuvre pour faire face à une situation de travail » (Barthe, Queinnec, 1999).

1.1 Le collectif d'enseignants

Marcel (2006) définit le collectif d'enseignants comme « un groupe d'enseignants engagés collectivement dans la réalisation d'un projet dans le champ professionnel ». Il distingue la forme du travail collectif prescrit par l'institution des modalités de travail effectivement mise en place dans les établissements. Nous différencions ce collectif d'enseignants de *l'équipe pédagogique* d'un établissement scolaire en suivant la distinction de Leplat (2000) entre *équipe formelle* et *équipe effective*. Nous désignons par collectif d'enseignants une *équipe effective* dans la mesure où le groupe ainsi qualifié correspond à une *cellule dynamique de travail* dont les membres poursuivent les mêmes objectifs et sont liés de façon interdépendante autour de la tâche à effectuer.

A la suite de Marcel (2009), nous distinguons entre deux types de pratiques enseignantes :

- les *pratiques d'enseignement*, c'est-à-dire, celles circonscrites par le périmètre des activités pédagogiques classe ;

- les *pratiques enseignantes* représentées par « *les pratiques interindividuelles* » (devant la classe) et les « *pratiques collectives* » (sans la présence des élèves).

Notre objet d'étude repose principalement sur les pratiques enseignantes interindividuelles et collectives.

2 Les dynamiques de l'activité collective : La coopération et la collaboration

Nous explorons les dynamiques caractérisant le travail collectif des enseignants pour déterminer les mécanismes en jeu dans l'activité collective et leur impact sur le collectif. Nous présentons à la suite deux notions clés dans le mode de fonctionnement des collectifs : la coopération et la collaboration.

2.1 La coopération

En ergonomie du travail, la coopération désigne le processus du travail en commun. Elle a lieu dans une activité collective lorsque les buts des membres convergent ou interfèrent. C'est un processus dynamique, borné par un espace temps défini, et avec un objectif spécifique à atteindre. L'organisation et la répartition des tâches sont effectuées à l'avance, et une clarification des différents rôles posée au préalable pour permettre au collectif de mener à bien les opérations. « *Cette préparation a pour fonction d'accorder les représentations de chacun des coéquipiers sur le but à atteindre et sur la façon dont ils vont l'atteindre. Elle possède, en outre, une fonction de contrôle sur l'activité* ». (Barthe, 1999, p.672) Dans le processus de coopération, les acteurs produisent des artefacts et des connaissances, et interagissent dans un milieu d'apprentissage croisé tout en opérant sur un mode d'auto-régulation. (Boujut, 2002). Le travail coopératif est ainsi effectué conjointement par des membres poursuivant le même objectif, chacun prenant sous sa responsabilité une partie de la tâche ou sous-tâche à partir d'une « *division du travail dans laquelle chaque personne est responsable d'une partie de résolution d'un problème* » (Blanquet, 2007).

Une autre idée méritant notre attention est avancée par Parvard (2004) pour qui le processus de coopération est fortement empreint du collectif car les objectifs individuels sont relégués à l'arrière plan au profit du collectif. Heutte (2003) émet une hypothèse intéressante que nous exploiterons lors de notre étude de terrain, entre coopération et autonomie. Pour cet auteur, la coopération procède d'une démarche rationnelle et négociée des membres, lesquels seront ensuite autonomes dans la réalisation des actions :

« Le mode coopératif résulte d'une division négociée (rationalisée) a priori d'une tâche en actions qui seront attribuées (réparties) entre des individus qui vont agir de façon autonome. Les interactions se limitent à l'organisation, la coordination et le suivi de

l'avancement (souvent sous la responsabilité d'un individu chargé de s'assurer de la performance individuelle de chacun). La responsabilité de chacun est limitée à garantir la réalisation des actions qui lui incombent : c'est la concaténation progressive et coordonnée du fruit de l'action de chacun qui permet d'atteindre l'objectif. »

Nous retenons de cette définition l'idée d'un fonctionnement de travail collectif réfléchi et progressif, mais réalisé de façon autonome individuellement. Chez les enseignants, la partie en commun concerne la division de la tâche, programmation et concertation pour coordonner la tâche collective. La partie individuelle est le travail purement disciplinaire que prépare chaque enseignant d'un collectif mais avec cependant un objectif de transversalité et de croisement de schémas mentaux (chacun ayant en tête sa partie mais aussi celle de autres pour que l'action collective prenne sens).

La coopération est un mode d'interaction courant chez les enseignants dès lors qu'ils mettent en œuvre un travail interdisciplinaire où chaque enseignant prépare de façon autonome la partie disciplinaire intégrée dans un module, et effectue ensuite une mise en commun avec le groupe.

2.2 La collaboration

Selon Beuscart (1998), la collaboration désigne des situations de travail avec *des interactions informelles* tandis que Roschelles et Teasley (1995) formulent l'idée d'une *activité synchronisée et coordonnée* mettant en lien *la conception partagée d'un problème*.

On entend par collaboration un processus par lequel les membres s'engagent dans une action et interagissent dans le but de réaliser un objectif commun. Pour certains auteurs, la collaboration implique une *co-construction de signification partagée*. (Minier et Brassard, 1999). Beaucoup insistent sur un préalable au travail collaboratif : la recherche d'un langage commun et l'entente sur les termes utilisés. Cette étape correspond à l'effort de consensus pour faciliter la communication entre les membres du groupe.

Pour Heutte, (2003), dans le cadre d'un travail collaboratif, les rôles ne sont pas répartis *a priori*.

« ...les individus se subsument progressivement en un groupe qui devient une entité à part entière. La responsabilité est globale et collective. Tous les membres du groupe restent en contact régulier, chacun apporte au groupe dans l'action, chacun peut concourir à l'action de tout autre membre du groupe pour en augmenter la performance, les interactions sont permanentes : c'est la cohérence du collectif qui permet d'atteindre l'objectif (exemple : gagner un match de football). »

Blanquet, (2007) définit le travail collaboratif comme un « *mode synchrone ou asynchrone dans le même milieu ou dans des lieux différents, des lieux virtuels par exemple, où les membres échangent des points de vue sur des informations existantes, organisent leur travail collectif, définissent des objectifs communs en vue de construire ensemble un texte, une encyclopédie, des savoirs...* ».

2.3 Distinguer entre collaboration et coopération

Pour opérer une distinction entre collaboration et coopération, Horrigues (2007) formule l'explication suivante en se basant sur les travaux de divers auteurs ayant traité le sujet:

« Les deux concepts sont centrés sur la convergence collective vers un résultat, en prenant en compte le point de vue de chaque participant. Pour Rose (2004), la différence entre les deux tient à la division des tâches. Dans un processus coopératif, un découpage en sous-tâches indépendantes est possible et la coordination intervient lors de l'assemblage des résultats partiels (Dillenbourg et al., 1996) alors que dans la collaboration, l'activité est synchronisée et coordonnée de manière à construire et à maintenir une conception partagée d'un problème (Roschelle et al., 1995). La collaboration est utilisée pour désigner le processus même du travail en commun, alors que la coopération met plus en valeur le résultat d'un tel travail » (Myers, 1991).

Une distinction est souvent faite par des chercheurs entre le type et le degré d'engagement dans les processus de coopération et de collaboration. Ceux-ci soulignent la spontanéité en collaboration alors que dans un processus coopératif, la démarche procède d'une approche réfléchie. Blanquet (2007) rapproche la collaboration d'une division du travail « spontanée, basée sur un engagement, un désir de participation libre » à la différence de la coopération qui selon elle, est issue d'une *demande raisonnée*. L'auteur suggère pour distinguer les types de liens, d'observer « *les relations qu'entretient chaque individu avec les membres du groupe (obligation ou liberté), sa responsabilité par rapport aux actions (responsabilité déléguée au coordinateur ou constamment partagée), sa capacité à influencer sur la définition et l'enchaînement des actions permettant d'atteindre l'objectif assigné au groupe (statut : hiérarchie ou égalité)* ».

A partir de ces définitions, nous retenons quelques nuances entre coopération et collaboration basées sur les éléments suivants : en coopération, un degré d'autonomie plus élevé est exercé par les membres sur leur travail, avec une division verticale prépondérante de la tâche et une forte rationalisation du processus de coopération, des responsabilités individuelles assez importantes, et un marquage significatif des particularités individuelles ; la collaboration semble se définir par des liens de dépendance plus forts, cimentés par une construction commune synchronisée, avec une division de la tâche horizontale. L'individuel *se fonde* plus dans le collectif par l'accent sur le *processus* lequel intéresse autant que le *produit*. En raison de rapports étroits entre membres, ce type de collectif est souvent considéré comme un acteur à part entière.

En conclusion, et d'après le travail définitoire que nous venons de réaliser, nous considérons le travail collectif des enseignants comme fonctionnant à la fois sur le mode coopératif et collaboratif, avec une *division verticale* et *horizontale de la tâche*. L'objectif dans le cadre de notre étude de terrain est d'aller à la rencontre de ces deux types de collectifs. Nous tenterons de déterminer comment fonctionne leur dynamique respective et l'impact qu'ils ont à fois sur le processus et le produit de cette activité collective.

3 Analyse systémique de l'organisation scolaire et des mécanismes en jeu dans les activités collectives d'enseignants

Pour commencer, nous définissons le terme *système* à la suite de Le Gallou (1992) comme :

«Un ensemble, formant une unité cohérente et autonome, d'objets réels ou conceptuels (éléments matériels, individus, actions, etc.) organisés en fonction d'un but (ou d'un ensemble de buts, objectifs, finalités, projets, etc.) au moyen d'un jeu de relations (interrelations mutuelles, interactions dynamiques, etc.), le tout immergé dans un environnement ».

3.1 Les collectifs d'enseignants selon une approche systémique

L'analyse systémique développée par Mintzberg (1979) se révèle particulièrement pertinente pour expliquer le fonctionnement des collectifs d'enseignants. Nous proposons, dans un premier temps, de déterminer notre cadre d'analyse à travers la présentation des principes clés de la pensée de Mintzberg sur le fonctionnement du travail dans l'organisation. Nous préleverons ensuite certains éléments du cadre d'analyse systémique que nous jugeons transposables pour les appliquer au contexte des collectifs d'enseignants.

A l'origine d'une célèbre typologie de fonctionnement systémique maintes fois citée, Mintzberg relève trois composantes essentielles de l'organisation professionnelle :

- La division du travail et la coordination des opérateurs ;
- Les buts organisationnels ;
- La distribution du pouvoir.

La division et la coordination du travail

Seuls les éléments de la pensée de Mintzberg susceptibles d'éclairer notre étude sur le travail collectif enseignant seront renseignés. Par conséquent, nous insistons sur la *notion de coordination*, et dans une moindre mesure, la division du travail.

La division du travail, c'est-à-dire, comment les différentes tâches sont réparties et leur coordination, sont deux éléments servant à caractériser la structure d'une organisation. La division peut être soit verticale, soit horizontale. La division verticale du travail représente la séparation entre les tâches de conceptions et d'exécution, et la division du travail horizontale correspond à une situation où chaque travailleur peut prendre en charge une variété de tâches. Cette lecture sociologique du travail vient renforcer ce que nous avons avancé plus tôt à propos des pratiques enseignantes qui sont à la fois portées par une division horizontale du travail, compte tenu de la nature complexe de l'activité, et par une division verticale du travail.

Les enseignants effectuent des tâches variées et complexes. Cette complexité rend possible un positionnement des pratiques enseignantes sur plusieurs des catégories de coordination définies par Mintzberg. Nous pouvons ainsi faire coïncider le travail collectif enseignant avec plusieurs des mécanismes de coordination selon la typologie de Mintzberg, tels que l'ajustement mutuel, la standardisation des qualifications et la standardisation des valeurs.

Pour Mintzberg (cité par Nizet et Pichault, 2001), les tâches peuvent être coordonnées à travers six mécanismes:

- *L'ajustement mutuel* : il repose sur la communication informelle entre les opérateurs ;
- *La supervision directe* : il s'agit de la communication descendante et d'un contrôle hiérarchique au moyen des ordres, de la délimitation du cadre des opérations, de l'examen des décisions prises avant leur mise en œuvre ;
- *La standardisation des procédés* : l'ensemble couvert par la standardisation des procédés peut se relier à trois champs de signification :

(1) Une idée de prévision ou de programmation ;

(2) la notion d'invariabilité ou de stabilité dans le temps ;

(3) l'homogénéité ou l'uniformité par la standardisation des tâches de plusieurs opérateurs.

La standardisation des procédés peut s'appliquer aux tâches ou aux comportements des opérateurs et implique une division des tâches entre des membres qui conçoivent et réalisent la programmation des tâches et ceux qui les exécutent.

- *La standardisation des résultats* : au lieu des tâches (non au sens d'une prescription ici), ce sont les résultats qui sont programmés en adjoignant des objectifs définis par les *experts* et la mise en place de négociation entre supérieurs et subordonnés ;
- *La standardisation des qualifications* : ce sont les formations dont les opérateurs ont besoin qui sont programmées. Quand il s'agit de formations longues pour obtenir les compétences requises pour un certain poste, la standardisation des qualifications s'effectue en dehors de l'organisation. Cependant, il est possible que l'organisation prenne en charge ponctuellement

une part de cette standardisation en mettant en place ou en favorisant des actions de formations en interne ;

- *La standardisation des normes.* Toute la communication en vue de forger des normes ou valeurs communes des membres ou de dynamiser la participation au sein de l'organisation fait partie de ce type de standardisation ;

Nizet et Pichault (2001) distinguent deux types de contrôle parmi les six mécanismes de coordination de Mintzberg. Le premier regroupe trois mécanismes caractérisés par un contrôle étroit (supervision directe, standardisation des procédés et standardisation des résultats) et s'applique plutôt aux opérateurs non qualifiés. Le deuxième concerne les trois autres mécanismes (standardisation des qualifications, standardisation des valeurs et l'ajustement mutuel) et dont la nature s'apprête mieux aux situations mettant en jeu l'autonomie des opérateurs. Les opérateurs dans ce cadre fonctionnent sur un mode de contrôle à distance. Si nous appliquons cette distinction à la situation professionnelle des enseignants, la deuxième catégorie de contrôle est celle qui correspond le mieux : la standardisation des qualifications s'effectue par le biais de la formation initiale et continue, la standardisation des valeurs par la constitution des valeurs partagées de la *communauté éducative*, et l'ajustement mutuel, par la communication informelle entre enseignants et sur laquelle sont basées en grande partie la concertation et la coordination sans lesquelles l'activité collective peut difficilement s'envisager.

Nizet et Pichault font évoluer la classification de Mintzberg en opérant un regroupement des six mécanismes de coordination en trois ensembles distincts :

- L'ajustement mutuel et la supervision directe sont rapprochés par la mise en jeu des relations interpersonnelles ;
- La standardisation des procédés et la standardisation des résultats se rejoignent à travers la notion de formalisation. Il s'agit d'une programmation ciblant une certaine stabilisation des situations de travail et une harmonisation des conditions de travail ;
- La standardisation des qualifications et la standardisation des valeurs portent sur l'idée de constitution de schémas mentaux communs dont l'objectif est la création de valeurs communes dans la situation de travail, à travers des actions internes émanant de l'organisation (par exemple, la formation continue), ou externe à elle (la formation initiale qualifiante).

Ces trois ensembles de mécanisme de coordination regroupés à partir de la classification de Mintzberg peuvent également être transposés à l'organisation scolaire. Ainsi, nous analyserons durant notre enquête les collectifs d'enseignants à la lumière des relations interpersonnelles entre enseignants, en particulier les interactions basées sur la communication informelle selon le mécanisme de la coordination de l'ajustement mutuel. La standardisation des procédés nous servira à repérer le

rôle et l'activité des coordonateurs au sein des collectifs étudiés, et dans une moindre mesure, le mécanisme de la standardisation de résultats pourrait être utilisé pour expliquer certaines tentatives éventuelles de stabilisation des situations de travail (par exemple, le guide des bonnes pratiques élaboré par l'établissement sur le déroulement des conseils de classe). Enfin, la standardisation des qualifications, mais surtout la standardisation des valeurs, laquelle représente un mécanisme clé dans une communauté éducative, pourront générer des analyses fructueuses sur la construction de valeurs et représentations communes servant à la constitution d'un milieu propice au travail et au développement de l'organisation scolaire. Des représentations mentales communes contribuent à augmenter l'efficacité de l'action collective en éliminant les barrières communicationnelles ou conflits dus à des différences de positions idéologiques entre enseignants lors du déroulement d'une activité collective.

3.2 Etudier le comportement des membres du collectif d'enseignants à travers le système des buts

3.2.1 Les buts organisationnels

Les buts organisationnels selon Mintzberg se partagent entre des *buts de mission* et des *buts de système*. Pichault et Nizet (2001) reprennent ces notions en les complétant : les buts de mission comprennent tout ce qui se réfère aux produits, aux services ou encore aux clients de l'organisation. Quant aux buts de système, ils sont spécifiquement en lien avec l'organisation ou à ses membres et concernent la survie de la structure, son efficacité, le contrôle de l'environnement et la croissance.

Le cadre posé par les buts organisationnels de Mintzberg nous permettra d'analyser les intentions des membres du collectif ainsi que celles du collectif d'enseignants en tant qu'acteur social autonome de l'organisation scolaire, et d'établir des rapports entre intentionnalité et action. Cette typologie très utile distinguant entre buts de mission et buts de système nous fournira aussi l'opportunité d'observer les buts de mission poursuivis par les membres des collectifs d'enseignants et le type de lien qu'ils entretiennent avec les buts de système dans l'établissement scolaire.

Buts officiels et but opérants

Mintzberg (1986, p.340) définit les buts de l'organisation comme « *les intentions derrière des décisions ou des actions* ». Les buts organisationnels sont les intentions effectivement réalisées dans des actions ou matérialisées par des prises de décisions. « *Les buts n'existent qu'en termes de comportements des organisations* » (Mintzberg, 1986, p. 344). Nizet et Pichault (2001) apportent des nuances à cette définition en soulignant que l'analyse des buts organisationnels doit aussi englober les intentions non finalisées dans une décision. Reprenant Perrow (1961), les auteurs distinguent entre les *buts officiels* et les *buts opérants* : les premiers sont des buts à caractère général accentués dans les déclarations ou documents officiels ; les seconds désignent « *les finalités recherchées par les politiques mises à l'œuvre par l'organisation* » (Perrow, 1961, p. 83). Ainsi, les buts officiels peuvent

être appréhendés à travers les discours publics et des documents officiels alors que les buts opérants s'analysent à partir de décisions organisationnelles.

Nizet et Pichault contribuent à une troisième catégorie de buts qu'ils nomment *buts spécifiques* lorsque ceux-ci sont poursuivis par des travailleurs alors qu'ils ne sont pas des buts de l'organisation. L'utilisation de cette troisième catégorie pourrait nous servir à classer les buts que nous distinguons dans l'établissement scolaire et en lien avec l'activité collective des enseignants, mais ne pouvant être classés ni dans les buts de mission générale ni dans les buts de système. La distinction entre les deux principaux types de buts nous permettra de constater s'il existe un décalage entre buts officiels et buts opérants lors de l'analyse des buts organisationnels de l'établissement scolaire et de ses membres.

Analyser le degré d'opérationnalité des buts

« Un but est considéré comme opérationnel lorsqu'il est aisé de déterminer s'il est atteint ou non, il est non opérationnel lorsqu'il est difficile, voire impossible de déterminer s'il est atteint ou non... Un but opérationnel est vérifiable alors qu'un but non opérationnel ne l'est pas » (Nizet & Pichault, 2001, p. 83). Les auteurs émettent une hypothèse concernant l'opérationnalité des buts : les buts non opérationnels seraient liés aux opérateurs qualifiés appelés aussi *professionnels*. La raison en est assez simple : plus les tâches sont complexes (comme dans le cas des enseignants, notre exemple), plus grande est la difficulté « *d'énoncer en termes précis et vérifiables les buts de l'organisation* » (p.87). Les auteurs concluent ainsi que la non opérationnalité des buts peut représenter *un moyen* pour certains travailleurs de maintenir leur pouvoir. A la suite de Mintzberg, (1986, p. 542-546), ils avancent que la non opérationnalité des buts s'intègre dans une logique de décentralisation des organisations où domine le travail d'opérateurs qualifiés (les professionnels).

3.3 Les buts organisationnels et la distribution du pouvoir

Les buts organisationnels sont *sources de pouvoir* pour ceux qui les soutiennent. Selon les auteurs, « *l'existence d'un but organisationnel donne généralement de la légitimité aux acteurs qui le promeuvent ou qui les réalisent ; elle accroît de ce fait leur capacité d'influencer les autres acteurs de l'organisation et les décisions qui s'y prennent* ». Les buts de missions et les buts de système diffèrent par l'impact qu'ils ont sur les travailleurs. Grâce à leur nature, les buts de missions sont pourvus d'une légitimité plus forte et sont ainsi mieux valorisés dans l'organisation.

Les buts organisationnels sont *multiples* et sont en lien étroit avec les acteurs et leurs buts propres. Les buts intégrés présentent une situation où « *différents buts coexistent et où la poursuite des uns contribue à la réalisation des autres. En particulier, la poursuite des buts de mission*

contribue à la réalisation des buts de système. Dans d'autres cas de figure, c'est la poursuite des buts de système qui permet de mieux réaliser la mission.» (Nizet & Pichault, 2001, p. 88).

Les systèmes de buts conflictuels sont caractérisés par des rapports conflictuels. Les auteurs distinguent trois catégories de buts conflictuels :

- Conflits entre buts de mission et buts de système ;
- Conflits entre plusieurs buts de mission ;
- Conflits entre plusieurs buts de système.

Les buts organisationnels sont non seulement multiples mais peuvent aussi être influencés par un facteur temps. Différents buts peuvent être poursuivis par exemple à des périodes différentes ou coexister sur un même espace-temps mais avec certains fonctionnant comme des contraintes. Les conflits de buts se matérialisent par des *rapports de pouvoir* entre les travailleurs dans l'organisation.

3.3.1 Les rapports de pouvoir dans l'organisation

La typologie des acteurs selon Mintzberg

Nous faisons directement le lien entre la typologie des acteurs selon Mintzberg et la situation dans une organisation scolaire.

Les acteurs peuvent être soit *internes* (les différentes catégories de personnel de la communauté éducative), *externes* (par exemple, DRAAF, DGER ou Conseil Régional) ou *associés* à l'organisation externe (maîtres de stage, professionnels, élus représentés au Conseil d'Administration d'un LEGTA mais qui sont externes à l'établissement : parents d'élèves, membre représentant d'un CIO¹⁵, représentant de la profession, des collectivités locales partenaires de l'établissement etc.)

La localisation du pouvoir dans l'organisation

La typologie de Mintzberg indique les rapports de pouvoir dans l'organisation. A partir de cette typologie, nous proposons des correspondances entre les acteurs du système de Mintzberg avec ceux d'un établissement scolaire et indiquerons quelques exemples pour chacun des sept types présentés ici.

- les opérateurs qui effectuent le travail de base de l'organisation (exemples : les assistants d'éducation pour la vie scolaire, les administratifs participant à la mission scolaire) ;
- le sommet stratégique qui exerce la responsabilité d'ensemble (le directeur de l'établissement) ;

- la ligne hiérarchique qui assure la liaison entre membres (les coordonateurs de filières, les professeurs principaux, les chefs de projet, les référents des missions –par exemple, délégué de la mission coopération internationale) ;
- la technostructure qui conçoit les procédés, fixe les résultats et définit les normes (les inspecteurs, les instituts de formation - par exemple l'ENFA ou Agro-Sup Dijon pour le Ministère de l'Agriculture, les commissions consultatives pour l'écriture des référentiels) ;
- le support logistique qui prend en charge les tâches de soutien indirect au travail de base de l'organisation (personnel d'entretien, de cuisine, l'accueil) ;
- le propriétaire au sens légal ou financier (le ministère) ;
- les syndicats ou toute autre association de travailleurs. (les élus du personnel au Conseil intérieur, Conseil d'administration, les membres élus et non élus du Conseil de l'éducation et de la formation, les associations de parents d'élèves).

Les modalités d'exercice du pouvoir

Les relations professionnelles concernent les relations des acteurs entre eux et leur relation au travail et ont un impact sur les processus de décision dans l'organisation. Mintzberg analyse les relations de pouvoir entre les acteurs et leurs moyens d'influence, qu'il caractérise de *moyens illégitimes*, sous forme d'objectifs ou d'intérêts conflictuels. Pichault et Nizet proposent de développer plus finement la pensée de Mintzberg en nuancant les modalités d'exercice du pouvoir. Les auteurs proposent plusieurs étapes dans le processus de décision : analyse du problème, l'examen des solutions, choix des solutions et mise en œuvre de la décision. Ils précisent toutefois qu'il ne s'agit pas d'un ordre précis car les étapes peuvent parfois être non concluantes ou peuvent rétroagir.

Pichault et Nizet avancent trois conditions à l'exercice du pouvoir. La première est l'existence de buts multiples conduisant à des actions différenciées. La deuxième est liée à l'enjeu de la décision influençant la position des acteurs. La dernière condition concerne la distribution des ressources qui doit reposer sur une base équitable pour assurer l'égalité d'implication des acteurs. Ces conditions peuvent s'analyser tant au niveau microsociologique que macrosociologique. La lecture microsociologique permet de comprendre et d'expliquer le comportement des acteurs, leurs choix et leur attitude vis-à-vis du pouvoir. Le niveau macrosociologique indique les jeux de pouvoir ou l'intensité de l'exercice du pouvoir. Les décisions, quant à elles, peuvent être classées en fonction de leur importance : stratégiques, managériales ou opératoires.

La localisation du pouvoir dans l'organisation

Selon Mintzberg, pour localiser le pouvoir, l'analyste doit examiner les processus de décision en s'approchant des acteurs dont la prise de décision est habilitée de façon officielle. Nizet et Pichault ouvrent plus loin cette perspective en incluant les acteurs qui influencent la prise de décision de façon

formelle ou informelle. Et selon les auteurs, c'est ce système d'influence qui permet d'identifier les sources du pouvoir. Le système d'influence peut ainsi s'analyser en mettant en lumière les mécanismes de coordination évoqués plus haut.

Deux types de contrôle du pouvoir sont envisagés : le contrôle personnel par une supervision directe émanant du sommet de la hiérarchie (le directeur d'établissement pour notre étude) et le contrôle bureaucratique à travers la standardisation des procédés ou des résultats. Le second type de contrôle fait référence au sommet stratégique dont le pouvoir est détenu par les propriétaires de la technostructure. (le ministère pour notre cas).

Le système de contrôle idéologique fait référence à la standardisation des normes souvent liée à une centralisation du pouvoir dans l'organisation. La diffusion des normes peut s'effectuer au moyen d'une centralisation verticale si les normes trouvent leur origine dans le sommet, ou d'une décentralisation horizontale si les concepteurs de normes dépendent de l'influence des normes dans l'organisation.

3.4 L'établissement scolaire comme *configuration professionnelle*

Mintzberg établit une typologie des configurations des organisations permettant d'identifier le type de structure analysé.

La configuration entrepreneuriale

Il s'agit d'une organisation dont le pouvoir est centralisé au sommet avec prise de décision unilatérale, une division horizontale faible et une division verticale forte, caractérisée par la supervision directe du sommet stratégique (fondateur et propriétaire) sur des travailleurs peu qualifiés. Certains des partenaires professionnels d'un lycée agricole public comme les entreprises privées où les élèves réalisent leurs stages peuvent être placés dans cette catégorie.

La configuration missionnaire

La configuration missionnaire comme l'indique son nom est une organisation où dominant les buts de mission qui sont les buts liés aux clients de l'organisation. Le fonctionnement de la structure dans la configuration missionnaire est caractérisé par un double mécanisme : la coordination par standardisation des normes (valeurs de l'organisation) et l'ajustement mutuel. La standardisation des normes en mettant en avant des représentations communes implique une forte adhésion des travailleurs aux buts de mission, un degré d'autonomie élevé pour concevoir et réaliser les tâches variées de nature. Par conséquent, la structure est animée par une division verticale et horizontale relativement faible. Les buts de missions de l'organisation sont déterminés par la hiérarchie qui est

responsable des décisions stratégiques mais les travailleurs peuvent eux aussi être à l'origine de certaines décisions.

La configuration bureaucratique

Une division horizontale et verticale forte caractérise de type de configuration. Les travailleurs sont peu qualifiés et assurent un nombre restreint de tâches peu variées qui sont conçues par d'autres. La coordination s'effectue par standardisation des procédés ou standardisation des résultats, et l'organisation poursuit prioritairement des buts de système. Concernant la localisation du pouvoir dans l'organisation, le sommet stratégique assure toutes les prises de décision mais les travailleurs peuvent également exercer une certaine influence en se regroupant dans des associations syndicales qui négocient pour eux.

La configuration professionnelle

La configuration professionnelle nous intéresse au plus haut point car c'est celle qui caractérise le mieux l'établissement scolaire. Les travailleurs (appelé *professionnels*) dans ce type d'organisation sont très qualifiés et possèdent des compétences qui leur permettent d'accomplir leur travail. La structure dominante est caractérisée par une division horizontale forte alors que la division verticale de travail reste faible puisque les travailleurs réalisent eux-mêmes à la fois la conception et la réalisation des tâches. Le mécanisme dominant de la coordination est la standardisation des qualifications car les travailleurs qualifiés effectuent des tâches complexes qu'ils coordonnent eux-mêmes. Les buts sont jugés flous et peu opérationnels compte tenu de la nature des tâches et du profil des travailleurs. Il arrive que ceux-ci poursuivent des buts *spécifiques* et se sentent davantage concernés par des préoccupations professionnelles que par les missions propres à l'organisation. Le pouvoir est décentralisé puisqu'une grande part des responsabilités décisionnelles est partagée avec les professionnels qui sont associés aux décisions importantes.

La configuration adhocratique

La configuration adhocratique fonctionne par ajustement mutuel. Les travailleurs sont qualifiés mais opèrent par échange avec d'autres travailleurs dans le cadre de leur travail. Les professionnels bénéficient d'une grande autonomie dans la réalisation de la tâche et sont aussi caractérisés par une certaine polyvalence, d'où, une division du travail horizontale et verticale faible. Le pouvoir est décentralisé car les travailleurs fonctionnent par équipes de projets où se concentrent les décisions. Les décisions stratégiques sont assurées par la direction qui assure la coordination entre unités de travail. Les buts de l'organisation sont qualifiés de peu opérationnels en raison de la complexité de la tâche et de la marge d'incertitude importante dans ce type de configuration. Nous pouvons faire correspondre ce type de configuration au travail des cadres dans une entreprise.

Les configurations organisationnelles de Mintzberg se révèlent très utiles pour analyser le système dans lequel opère le travail collectif des enseignants. L'établissement scolaire se prête bien à la configuration professionnelle. Cependant, selon Nizet et Pichault, on trouve parfois une partie seulement de l'organisation correspondant à une de ces configurations, et dans la plupart des cas, ce modèle théorique se trouve insuffisant car les organisations possèdent fréquemment une configuration hybride ou alors ils évoluent dans le temps d'une configuration vers une autre.

3.5 Le collectif d'enseignants : une intelligence collective

Si un agrégat d'individus compose le collectif, le collectif ne peut en revanche pas être réduit à un simple agrégat d'individus. Le collectif est une forme sociale autonome dans l'organisation pourvue d'une sorte « *d'intelligence collective* ». Pour Perret-Clermont (1979), l'intelligence collective met en jeu de façon simultanée la liberté créatrice et l'efficacité collaborative tandis que Rogalski (2005) relie l'intelligence collective aux capacités cognitives d'un collectif de travail résultant des interactions multiples entre ses membres. Pour Heutte (2003), le collectif de travail est animé par une dynamique spécifique liée à une intelligence collective. Cette intelligence collective « *serait par nature mouvante, déstructurante. L'adaptation y serait continue, mais aussi moléculaire, donc subjective. Ainsi, on atteindrait à une organisation sociale du collectif qui serait à chaque instant optimale pour chaque individu car constamment recalculée, redessinée de façon unique pour chaque membre* ». L'auteur définit l'intelligence collective comme ayant les caractéristiques suivantes :

- décentralisation du savoir et des pouvoirs ;
- autonomie des individus valorisés en tant que créateurs de sens ;
- interactivité constante entre les individus et leur environnement (technique, économique, écologique...) dont les modifications sont perçues et contrôlées en temps réel ;
- désagrégation des structures massives au profit d'entités autonomes, petites et conviviales ;
- émergence d'une nouvelle convivialité et d'une nouvelle éthique.

Marcel (2007,2009) définit deux modèles principaux d'acteurs collectifs enseignants à l'œuvre dans un établissement scolaire : des équipes qui se constituent spontanément autour d'un projet (par exemple les projets thématiques tels que la citoyenneté, la sécurité routière...), les équipes participant au fonctionnement des établissements (les équipes pédagogiques présentes au conseil de classe) dont les membres sont *affectés* en fonction des classes à leur charge. L'acteur collectif crée sur le mode spontané est à l'origine d'une *prescription spécifique* émanant du groupe qualifiée de *prescription remontante* (Six, 1999 ; Bazet, 2002, In Marcel, 2009). Ce collectif s'approprié et transforme les prescriptions institutionnelles et locales qui lui sont destinées et devient une sorte d'interface, ou d'*intercalaire sociale*, entre la prescription descendante et le groupe.

Pour Marcel (2006, 2009), le travail collectif des enseignants n'est pas une pratique cloisonnée, sans lien avec le travail pédagogique en classe. Au contraire, ces deux sphères de travail

communiquent constamment entre elles et s'alimentent mutuellement. Elles sont « inter-liées », avec absence de hiérarchie entre elles, et cette interrelation aide à préserver l'autonomie relative de chacune et les inscrit dans une relation dynamique et évolutive. (Marcel, 2006, à la suite de Lugan, 1996).

3.6 Le travail collectif d'enseignants et la prescription

Le statut de la tâche

Nous rappelons que la *tâche*, selon la tradition ergonomique de langue française, fait référence à la *prescription* ou la *norme* encadrant le travail de l'opérateur alors que l'*activité* représente une interprétation ou *transformation de la prescription* par l'opérateur. En d'autres termes, *l'activité réelle est le produit d'un travail d'appropriation et de transformation de la prescription par l'opérateur*. Selon Clot (2000) seuls les « *collectifs eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables de leur milieu de travail* ». L'activité de travail s'accompagne de contraintes entraînant des conflits. Ainsi, l'auteur distingue entre tâche, représentant l'ensemble des prescriptions, c'est-à-dire, ce qui doit être fait dans le travail, préconisé ou ordonné par le prescripteur, et l'activité, ce qui se fait (Leplat, Hoc, 1983). Un autre point de vue présenté par Amigues (2003, 2004), complémentaire selon nous, consiste à présenter l'activité enseignante comme étant « *dirigée par la prescription* ». L'auteur attribue à la prescription un rôle fondamental en la considérant non pas comme simple instrument externe, mais dotée d'un statut d'« *artefact culturel* ». Cette dimension symbolique de la prescription rejoint l'approche historico-culturelle de la *genèse instrumentale* proposée par Rabardel (1995) car pour Amigues, l'outil prescriptif porte en filigrane la lecture d'une mémoire collective de travail :

« L'artefact prescriptif, inscrit dans une tradition culturelle, ne cesse d'accumuler et de renouveler des modifications apportées par un groupe social, une société donnée. Pétri de compromis historiques, il est porteur de mémoire, d'expériences accumulées, que ces dernières soient abouties ou non. C'est en quelque sorte une mémoire agissante dans un milieu/collectif de travail donné, qui loin d'être externe et étrangère à l'activité (individuelle et collective), en est consubstantielle ». (Amigues, 2007)

La prescription devient, selon Amigues « *l'organisateur du travail partagé des enseignants* » et est à l'origine de l'action des enseignants. L'activité n'est cependant pas synonyme de l'action professorale puisque l'analyse de cette action ne nous éclaire pas sur l'activité dans son ensemble. Si « *l'action fait l'objet d'une prescription, l'activité, elle, est imprescriptible* ».

Activité réelle : Le réalisé et le non-réalisé

Clot (1999) élargit la notion de l'activité en intégrant dans son analyse tous ses possibles, c'est-à-dire, tout ce qui n'est pas effectivement réalisé mais qui était envisageable à un moment donné :

« Ce qui se fait, que l'on peut considérer comme l'activité réalisée, n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour » (Clot & Faïta, 2000).

C'est dans ce sens que l'auteur fait intervenir la notion de conflits. L'activité réelle, qu'il nomme *l'activité gagnante* à la suite de Vygotsky (1994) « est gouvernée par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts ». Ce sont tous les possibles de l'activité, tout ce que le sujet

« cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs — ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs (...). L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en se mesurant au réel, pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'analyse. L'activité retirée, occultée ou repliée n'est pas absente pour autant. Elle pèse de tout son poids dans l'activité présente».

Prescription de l'activité collective des enseignants et transformation de la tâche

Six (2000) propose dans une posture assez récente de l'ergonomie de s'intéresser aux prescripteurs et aux concepteurs pour comprendre le travail et ses conditions de réalisation. « *Il s'agit de décaler la construction du point de vue de l'activité dans un système de travail vers celles et ceux qui prescrivent les tâches pour comprendre l'activité de celles et ceux qui les réalisent* ». Reprenant une proposition de Clot (1995), il avance l'idée de tâche prescrite comme *modèle refroidi* de l'activité des prescripteurs, et considère la tâche « *comme un processus et non comme un état* ». Il précise qu'« *il n'y a pas de discontinuité ontologique entre tâche et activité* » et sa réflexion sur le travail des cadres l'amène à conclure que *ceux-ci sont aussi des prescripteurs*. Tout comme les cadres, l'action collective des enseignants consiste à faire correspondre leur « *action avec ce qui a été prévu ; ils sont donc confrontés à la diversité et à la variabilité des situations de travail* ». Face à cette diversité et variabilité des situations de travail, le collectif devient l'origine d'une transformation importante de la prescription en construisant des situations nouvelles ou inédites (prescriptions remontantes).

Les enseignants doivent faire face à une diversité de sources de la prescription émanant du niveau local et du sommet de la hiérarchie. Selon Six, ces prescriptions n'indiquent pas les ressources à mobiliser pour les mettre en œuvre, et ce que l'auteur formule au sujet des cadres s'applique également à la situation de travail des enseignants. Les prescriptions auxquelles sont confrontés les enseignants impliquent souvent que ceux-ci doivent « *faire pour le mieux, l'objectif étant la satisfaction totale d'une diversité d'acteurs aux critères contradictoires* » (élèves, parents, direction, inspecteurs, ministère etc.). Ainsi, les enseignants sont soumis à « *des injonctions parfois contradictoires, à la difficile confrontation du discours souvent monologique de la direction avec les remontées multiples*

de la réalité du terrain. Ils gèrent eux-mêmes une multiplicité de contraintes issues des différentes logiques dont ils sont porteurs et élaborent des compromis complexes dans leur activité ».

Une activité d'interprétation de l'information descendante et remontante

Comme dans l'analyse de Six sur le travail des cadres, les enseignants sont confrontés « à une multiplicité des tâches et des interlocuteurs » et doivent traiter à la fois l'information *descendante* émanant de la hiérarchie et du sommet stratégique et une *information montante* issue du groupe. A la différence des cadres toutefois, les enseignants (sauf pour les coordonateurs et les chefs de projet) n'encadrent pas une équipe mais sont eux mêmes à l'origine de l'information montante, portant « notamment sur les difficultés d'application des règles formelles ». Dans les deux cas, les enseignants, comme les cadres de Six, ne transmettent pas « en l'état les informations », ils doivent déployer « une activité d'interprétation ». Cette modification est nécessaire car c'est elle qui permet une adaptation au contexte : « les instructions venant de plus haut sont traduites pour tenir compte des spécificités du service et des hommes et des femmes qui le composent. Il en est de même de l'information remontante ». (Six, 2000)

3.7 Collectifs de travail et développement professionnel

Selon Marcel (2009), l'activité collective produit un impact à la fois sur le collectif et sur l'individuel par un *processus d'apprentissage social*. En suivant une approche sociocognitive, il montre que l'enseignant « se développe professionnellement dans et par l'enseignement et ses pratiques professionnelles contribuent à la construction de son expérience ». Une deuxième voie concerne les modalités interindividuelles où « l'enseignant se développe professionnellement grâce à ou contre ses pairs ». Cette approche souligne le rôle de l'*apprentissage par imitation* : un enseignant s'inspire d'un modèle ressource et s'approprie l'exemple et le transforme (*réappropriation*). L'imitation dans ce sens n'est pas une reproduction du modèle à l'identique, il s'agit plutôt d'un apprentissage au contact d'un modèle, à travers l'observation et l'interaction. Dans les situations collectives, l'apprentissage peut-être généré par un *conflit sociocognitif* à travers la controverse sociale qui produit une « *perturbation des schèmes existants* » suivie d'« *une adaptation* » appelée « *équibration majorante* ». (Marcel, (2006), reprenant Perret-Clermont (1996), Doise et Mugny, 1997). Le conflit sociocognitif est surtout de nature langagière et il met en jeu des conceptions, opinions ou perceptions opposées dont l'effet n'est pas nécessairement conscientisé par les acteurs.

L'activité réelle, ou la transformation de la tâche, résulte non seulement d'une nécessaire adaptation au contexte comme nous l'avons mentionné plus tôt, mais elle est réalisée pour « *accroître, aussi bien "l'efficacité" que "l'efficience" de l'action : efficacité étant entendue ici comme orientée vers les élèves, mais aussi vers ses collègues qui doivent la reconnaître comme telle.* » (Amigues, 2003). Selon une perspective historico-culturelle (Vygotsky, 1934/1997), Amigues (2007) propose l'idée d'un lien fécond entre milieu de travail et développement de l'activité professionnelle :

« ...le milieu de travail dans lequel se réalise une action est à la fois source et ressource pour le développement de l'activité de l'enseignant. Plus précisément, le développement est conçu comme une co-évolution du milieu, des outils, des techniques et de l'activité».

Autonomie individuelle, autonomie collective et développement professionnel

L'autonomie individuelle

Nous considérons la notion d'autonomie individuelle sous l'aspect philosophique en nous reposant sur la pensée de Kant dont le texte de référence « Fondement de la Métaphysique des Mœurs » (1785), établit une distinction entre agir par devoir et agir par intérêt. Nous mentionnons toutefois seuls les éléments de la pensée de Kant susceptibles d'éclairer les notions avec lesquelles nous travaillons. Pour Kant, l'autonomie individuelle désigne une caractéristique psychologique que possède l'individu autonome, lui conférant la capacité de former ses propres idées ou jugements sans une influence extérieure, et la capacité d'agir selon ses idées propres. Si nous tentons de transférer la pensée de Kant sur l'autonomie individuelle dans un contexte professionnel, nous pourrions affirmer que cette capacité intrinsèque d'être son propre juge semble indiquer que l'individu autonome professionnellement sera nécessairement doté de réflexivité, c'est-à-dire, la capacité à organiser et mener son travail selon ses convictions propres, et analyser son travail de façon suffisamment distanciée pour pouvoir porter un regard critique à la fois sur le processus et le produit de l'activité. Cette faculté d'autonomie est susceptible d'entraîner un développement professionnel progressif dans le sens où l'individu réflexif évolue en permanence par ses facultés mentales autonomes, ce qui lui permet de générer de la connaissance en continu. En nous basant sur cette définition philosophique de l'autonomie, nous affirmons ainsi à la suite de Marcel (2009, op.cit) que l'enseignant « *se développe professionnellement dans et par l'enseignement* » et qu'en tant que professionnel autonome, son activité devient une ressource pour son développement professionnel.

L'autonomie collective

L'autonomie collective en milieu professionnel a été abondamment traitée dans la littérature spécialisée en particulier anglo-saxonne¹⁶. Il s'agira, dans le cadre de notre étude, de l'analyse de l'autonomie collective en termes de retombées sur l'organisation, sur les collectifs de travail et leurs membres. Chez les enseignants, l'autonomie collective implique une liberté de conception des projets collectifs, la convergence des objectifs vers un but commun, un faible niveau de contrôle, et une relation d'interdépendance par rapport à la tâche. Les enseignants se regroupent selon trois principaux modes:

¹⁶ Rice, 1958; Paul & Robertson 1970; Davis & Taylor, 1972; Rose 1975; Hackman & Oldham's, 1976; Hackman, 1987, 1992; Lawler, Mohrman, & Ledford, 1992; Campion, Medsker, & Higgs, 1993; Guzzo & Shea, 1993; Parker & Wall, 1998.

- ◆ un regroupement *prescrit* où les enseignants sont contraints de travailler ensemble (la *collégialité contrainte*, Gather-Thurler, 1992).

C'est souvent le cas des enseignants intervenant dans des enseignements modulaires.

- ◆ Un regroupement non prescrit, sur le mode spontané et affinitaire, avec simplement l'envie de construire un projet ensemble.

C'est le cas des voyages d'études correspondant aux préconisations de coopération internationale au titre des missions de l'enseignement agricole public.

- ◆ Un regroupement par intérêt pour effectuer une tâche sur le mode du partage ou de l'entraide.

Par exemple, un collectif d'enseignants partageant la tâche sur le travail des compétences transversales chez les élèves dans le cadre d'un projet de soutien pédagogique.

Le travail collectif des enseignants implique un certain degré d'autonomie pour concevoir et réaliser la tâche. Cette autonomie collective concerne deux étapes de la réalisation de la tâche :

- la programmation : conception et planning des échéances ;
- la réalisation : coordination de la tâche, mise en œuvre et exploitation didactique.

Le terme 'exploitation didactique' est employé pour distinguer par exemple un projet technique à réaliser par les élèves et sa didactisation par l'enseignant en cours).

Dans le domaine professionnel l'autonomie collective profite à la fois au collectif et à l'individu. Le collectif dépend de l'effort individuel et l'effort individuel pour être efficace dépend de l'effort collectif. Nous constatons ainsi un lien intrinsèque entre les notions d'autonomie individuelle et d'autonomie collective. Cette interrelation est d'autant plus forte dans le travail collectif des enseignants que l'activité collective réalisée en groupe est en lien direct avec l'activité individuelle du travail en classe : un collectif d'enseignants travaillant sur un projet pédagogique utilisera les données ou les étapes du projet pour les exploiter en cours. L'autonomie collective profite non seulement aux membres du collectif mais aussi à l'organisation puisqu'elle lui permet d'évoluer en tant que structure tout en bénéficiant de la réflexivité nécessaire à son efficience. L'autonomie collective a ainsi une double portée puisqu'elle impacte à la fois l'organisation mais également les individus à l'intérieur du collectif.

Autonomie collective et développement professionnel

Plusieurs études (Cohen & Bailey, 1993 ; Campion & al, 1993) ont montré l'existence d'un lien entre des groupes de travail autonomes ou semi-autonomes et l'efficacité de travail ou la performance. En d'autres termes, l'efficacité de l'action en milieu professionnel augmenterait avec l'autonomie des collectifs de travail. Notre étude ne cible toutefois pas l'efficacité de l'action professorale car notre analyse sur le travail collectif d'enseignants se limite à l'impact de l'activité collective sur ses membres.

L'hypothèse que nous formulons est centrée sur l'activité collective comme génératrice d'une forme relative d'autonomie pour le groupe.

La planification et la coordination nécessaires dans le travail collectif favoriseraient le développement de certaines compétences spécifiques propres à l'activité collective des enseignants telles que l'anticipation, la gestion de l'imprévu accru par la multiplicité d'intervenants et le traitement renouvelé de l'inconnu ou de l'incertitude. La compétence collective est en somme « *L'ensemble des savoir-agir qui émergent d'une équipe de travail, combinant des ressources endogènes de chacun de ses membres, et créant des compétences nouvelles issues de combinaisons synergiques de ressources* » (Amherdt, 2000). L'autonomie collective du groupe permet des conduites réflexives face à des situations de travail complexes auxquelles est confronté le groupe. Chez les enseignants, le travail collectif favorise un espace d'échange d'idées et de partage, tout en redynamisant le travail par un constant renouvellement de situations. Le partage d'un but commun engage la responsabilité collective et l'interdépendance entre les membres tout en créant des liens spécifiques favorisant la cohésion. Les liens professionnels étroits entre membres impactent en retour l'efficacité de l'organisation scolaire.

Des études (Cohen, Bailey, 1997 ; European foundation, 2007, Griffin et al, 2007,) montrent que le travail collectif est associé à un environnement d'apprentissage social et la possibilité de mieux faire face à la complexité de la tâche. Ainsi, le travail collectif permet de créer un terrain favorable pour le développement professionnel. Les enseignants apprennent au contact de leurs collègues, et s'inspirent de ceux plus expérimentés. Ils se développent à travers des échanges sur leur pratique et la confrontation des points de vue (conflit cognitif).

Conclusion du Chapitre 4

Nous avons abordé le collectif des enseignants à travers une lecture sociologique des organisations pour rendre compte et expliquer les interrelations entre membres du collectif et leur intentionnalité au regard des buts poursuivis. Nous avons déterminé l'organisation scolaire en fonction du travail enseignant et l'avons rapproché de la configuration professionnelle de Mintzberg (1979) en considérant leur autonomie et leur niveau de compétence. Les enseignants réalisent des tâches variées et complexes et leur travail est caractérisé par une *division horizontale forte* et une *division verticale faible*. Le travail collectif des enseignants obéit à plusieurs mécanismes de coordination tels que *l'ajustement mutuel* (basée sur la communication informelle), la *standardisation des qualifications* (par la formation initiale et continue) et la *standardisation des valeurs* (les représentations communes et les valeurs partagées).

Nous avons traité le travail collectif des enseignants selon la théorie ergonomique de l'activité pour distinguer entre prescription, appelée *tâche*, et *activité réelle*. L'activité collective résulte d'une transformation de la tâche par le collectif, lequel se l'approprie et la modifie pour qu'elle corresponde à ses attentes. Le collectif devient à son tour source de prescription, une prescription *remontante*, soit à travers la création de normes supplémentaires, soit à travers une modification de la prescription descendante. L'artefact prescriptif n'est pas une simple série de directives. En tant que principe organisateur de l'activité, il porte en lui l'empreinte d'une mémoire collective de travail. C'est un palimpseste composé d'une superposition d'écritures anciennes, d'où le terme « artefact culturel » utilisé par Amigues (2003).

L'appropriation de la tâche génère une marge d'autonomie pour le collectif et pour les membres. Pour réaliser la prescription, le collectif d'enseignants effectue un travail d'interprétation et imagine des moyens pour l'accomplir. En générant de l'autonomie pour le groupe, le collectif crée aussi un espace de créativité et d'échanges, propices à la production de savoirs et de savoir-faire professionnels. Le mécanisme d'autorégulation dans le travail collectif s'accompagne également d'un processus réflexif nécessaire au maintien de l'activité. Ainsi, l'espace d'autonomie construit par le collectif d'enseignants devient source de développement professionnel.

Chapitre 5

Le Contexte de l'Etude

En tant qu'organisation éducative distincte de l'éducation nationale (EN), l'enseignement agricole public (EAP) possède une histoire et des spécificités propres. Par conséquent, notre étude se déroulant en milieu scolaire agricole, nous présentons brièvement le contexte au sens large avant de d'analyser le contexte immédiat des collectifs d'enseignants.

1 Enseigner dans un établissement agricole public : les spécificités

L'enseignement agricole public sous son ancienne forme existe depuis le décret d'Octobre 1848 instaurant les fermes-écoles, les écoles régionales et l'institut national agronomique. Il prend l'aspect que nous connaissons aujourd'hui en 1960 après la Loi d'orientation agricole votée durant la période de modernisation de l'agriculture. Conçu au départ pour accompagner les mutations du secteur mais aussi pour accueillir les enfants d'agriculteurs sous le ministère d'Edgard Pisani alors Ministre de l'agriculture, il s'est aussi ouvert aux autres catégories socioprofessionnelles du monde rural, et progressivement aux citadins dans un souci de promotion sociale et d'esprit d'ouverture du monde agricole. Les enfants issus du monde non-agricole dépasseront en nombre au fil des ans ceux issus du monde agricole, conséquence d'un mouvement déjà amorcé d'exode rurale dans les années d'après guerre. Avec la nouvelle configuration des territoires d'aujourd'hui, les enfants d'agriculteurs ne sont qu'une minorité (17 %) et la majorité des élèves sont d'origine urbaine (80%) avec une catégorie socioprofessionnelle dominante de familles d'ouvriers et d'employés (Marshall, 2006). L'enseignement agricole compte aujourd'hui au total 175 000 élèves repartis dans 847 établissements mais dont 64% sont des établissements privés (chiffres 2008-2009). Tout en préservant les spécificités propres de l'EAP, le principe de parité est toutefois appliqué dès 1960 entre l'éducation nationale et l'enseignement agricole. Les voies de formations, les diplômes et les statuts du personnel enseignant sont ainsi identiques pour les deux ministères.

1.1 Les cinq missions de l'enseignement agricole public

L'Article L 811-1 du Code Rural assigne cinq missions aux établissements d'enseignement agricole public :

- *Ils assurent une formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue ;*
- *Ils participent à l'animation et au développement des territoires ;*

- *Ils contribuent à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et à l'insertion sociale et professionnelle des adultes ;*
- *Ils contribuent aux activités de développement, d'expérimentation et de recherche appliquée ;*
- *Ils participent à des actions de coopération internationale, notamment en favorisant les échanges et l'accueil d'élèves, apprentis, étudiants, stagiaires et enseignants.*

Les missions d'origine datent des lois de juillet et de décembre 1984 alors que la mission d'insertion scolaire, sociale et professionnelle a été rajoutée lors de la loi d'orientation de juillet 1999. En 2005, la mission de l'animation rurale fait place à celle de *l'animation et du développement des territoires* suivant la promulgation de la loi sur le développement des territoires ruraux en février de la même année. Ce qui distingue l'EAP de l'EN est la présence de missions spécifiques, en particulier celle du développement des territoires, laquelle place les établissements dans une position d'acteur dans le paysage local, contribuant par leurs actions à faire vivre un territoire et favorisant une proximité de terrain entre l'enseignement et la profession.

1.2 Les filières dans l'enseignement agricole public

La configuration des filières existantes d'aujourd'hui s'explique aussi par l'évolution des préoccupations liées au secteur agricole depuis les années 60. L'enseignement agricole public relevant de la tutelle exclusive du ministère de l'agriculture depuis la Loi d'orientation agricole de 1960, se voit assigner lors de l'entrée de la France dans le marché commun, l'objectif essentiel de productivité en produits agricoles, notamment l'auto-suffisance alimentaire. La France était alors déficitaire en production alimentaire. Suivant la même évolution que celle de la politique agricole européenne, l'enseignement allait graduellement intégrer de nouvelles filières pour répondre aux préoccupations modernes sur l'alimentation et l'environnement une fois l'objectif de productivité alimentaire atteint. C'est ainsi qu'entrent dans son champs d'enseignement des problématiques modernes telles que l'espace rural, l'aménagement du territoire et les métiers de la nature et ceux de l'agro-alimentaire.

Aujourd'hui, l'enseignement agricole public regroupe quatre grands secteurs : aménagement, production, services et transformation. Les enseignements professionnels recouvrent une large gamme de domaines d'activités telles que l'élevage et les soins pour animaux, les activités hippiques, les services à la personne, l'installation agricole, l'aménagement de l'espace, la gestion et la protection de l'environnement, l'entretien et la commercialisation de l'équipement pour l'agriculture etc. Les établissements accueillent des classes de la 4^e au BTS et délivrent des diplômes spécifiques à l'enseignement agricole mais aussi de l'éducation nationale (le BAC S, certains BAC Pro ou BTS). On retrouve aussi une vingtaine d'établissements d'enseignement supérieur : écoles vétérinaires, écoles d'ingénieurs ou d'agronomie.

1.3 Trois voies de formation

Formation initiale, formation par alternance, formation continue : l'enseignement agricole public compte 231 lycées pour 63950 élèves (chiffres 2008-2009) ou étudiants dont un tiers s'inscrit en formations générales ou technologiques et deux tiers en formations professionnelles. Il se distingue de son homologue de l'Education Nationale par la coexistence de trois voies de formation et de trois types de public: la formation initiale de la classe de 4^{ième} au BTS, la formation par alternance pour apprentis et la formation continue pour adultes. La plupart des établissements ont la caractéristique physique suivante : un établissement regroupant plusieurs centres : un *centre de formation initiale*, le lycée avec parfois même des classes de 4^{èmes} et troisièmes, un *centre de formation continue*, le Centre de Formation pour Apprentis (CFA) ou Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole (CFPPA) pour adultes et apprentis, et une *exploitation pédagogique* servant de support aux activités pédagogiques. L'exploitation pédagogique peut aussi être utilisée comme plateforme d'expérimentation et représente un moyen pour renforcer l'ancrage des enseignements dans la réalité socioprofessionnelle¹⁷.

1.4 Spécificités pédagogiques

L'éducation socioculturelle

L'éducation socioculturelle (ESC) est une discipline spécifique à l'EAP. Dès 1960, la décision est prise de consacrer 10% de l'enseignement agricole à une éducation orientée vers la culture et la communication, ce qui allait prendre la forme de la discipline ESC. A l'origine, l'ESC était destinée à favoriser l'accès à une ouverture culturelle des élèves en grande majorité internes dans des établissements scolaires et pour la plupart isolés des centres urbains. Mais elle était aussi liée à une volonté d'offrir aux enfants des agriculteurs une éducation ouverte sur le monde non-agricole afin de faciliter leur accession à d'autres types d'emplois.

La pluridisciplinarité

La pluridisciplinarité inscrite dans les référentiels de formation est une autre spécificité souvent considérée comme novatrice. Cette modalité d'enseignement associant plusieurs disciplines sur une même thématique trouve son origine dans la nécessité d'une approche transversale dès lors qu'il s'agit d'étudier des phénomènes complexes, comme par exemple le lien agriculture - développement durable qui ne peut s'étudier de façon cloisonnée, tant les enjeux sont multiples et

¹⁷ L'article R. 811-47-2 du code rural prévoit que « *le conseil d'exploitation ou le conseil d'atelier technologique... élabore notamment le projet technique et économique, le projet pédagogique et le programme d'expérimentation et de démonstration de l'exploitation ou de l'atelier technologique* ». Le LEGTA de Saint-Ismier a bénéficié pendant trois années d'une décharge d'un tiers-temps ingénieur (2008-2011) dans le but de relancer la mission d'expérimentation.

interconnectés. Plusieurs disciplines d'enseignement se retrouvent ainsi groupées dans un même module avec attribution de plages horaires pluridisciplinaires et un travail collectif programmé à l'avance à travers le *ruban pédagogique*. Le travail collectif enseignant dans l'enseignement agricole repose ainsi pour une grande part sur la prescription institutionnelle.

L'objectif de pluridisciplinarité émane d'une volonté d'ancrage des enseignements techniques dans des réalités concrètes du monde professionnel. Ainsi, avec la présence d'enseignants ingénieurs (4,8% des effectifs) et un volet expérimentation faisant partie des missions de l'enseignement agricole public, les établissements ambitionnent souvent d'occuper une position privilégiée de pôle de ressources techniques pour leur région.

1.5 Les enseignants dans l'enseignement agricole public

1.5.1 Données quantitatives

Nombre, âge et sexe : Les enseignants sont au nombre de 7416 (titulaires et contractuels) exerçant dans des Etablissements Publics Locaux d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricoles (EPLEFPA). La moyenne d'âge des enseignants est de 42,8 ans et seulement 8,9 % ont moins de 30 ans dont principalement des agents contractuels. Les enseignantes sont plus nombreuses et plus jeunes que les hommes.

Temps de travail : Le temps partiel concerne surtout les agents contractuels (50,8% des contractuels et 15% des agents titulaires) et une grande majorité des femmes (70,2).

Les statuts : Les deux principaux corps d'enseignants titulaires sont les Professeur de Lycée Professionnel Agricole (PLPA) et Professeur Certifié de l'Enseignement Agricole (PCEA), à hauteur de 71,3 % des effectifs.

Les disciplines enseignées : les disciplines concernent les matières générales et les matières techniques, et la répartition horaire des matières à l'intérieur des modules est déterminée par les référentiels de formation. Les disciplines spécifiques à l'enseignement agricole, appliquées à la filière d'étude sont les suivantes : la biologie, l'agronomie, la physique chimie et l'économie. Ces enseignements s'élèvent à 35% du total des heures dispensées. Les ingénieurs interviennent majoritairement dans les disciplines techniques en rapport avec l'agronomie, l'alimentation, et l'environnement. Quant aux autres corps, ils occupent majoritairement l'enseignement des matières générales et professionnelles.

1.5.2 L'image de l'enseignement agricole public chez les enseignants

Ces données reposent en grande partie sur les des textes traitant de la perception des enseignants. Ils font état d'enseignants fermement attachés à l'enseignement agricole public, revendiquant ses spécificités, et fiers de se distinguer de l'Education Nationale. Ces perceptions positives sont favorisées par la dimension physique des établissements dont la taille relativement petite leur confère un aspect maîtrisable et humain. Moins marqué par la bureaucratie d'une grosse structure, l'établissement public agricole offre un cadre scolaire favorable aux apprentissages tout en facilitant les rapports enseignants-apprenants et enseignants-direction. La structure modulaire des enseignements entraîne également des pratiques de collaboration chez les enseignants.

Les établissements, étant situés pour la plupart en zone rurale, drainent une population d'élèves jugée non difficile, même si certains présentent des retards scolaires. Ainsi, ces élèves sont souvent décrits comme « gentils » ou avec « un bon fond ». En effet, l'EAP ne connaît pas de sérieux problèmes de comportement chez l'élève (violence et délinquance) que pourraient rencontrer certains lycées professionnels à l'EN.

Enfin, les enseignants pensent que « l'âge d'or » de l'enseignement agricole public est bien loin derrière : les moyens ne sont plus ce qu'elles étaient, et bon nombre disent qu'ils n'auront peut-être jamais l'occasion de connaître les situations de confort pédagogique évoquées par les anciens. La rationalisation atteignant tous les secteurs de la fonction publique, les moyens en enseignement se rapprochent de plus en plus de ceux de l'EN.

2 Le Contexte de l'étude : Le Lycée d'Enseignement Général et Technologique Agricole (LEGTA) de Saint-Ismier

Introduction

Le contexte est considéré comme un facteur influent dans l'étude du travail collectif. Il représente une source importante d'intentions, de décisions, ou d'actions selon une lecture socio-organisationnelle de la structure. Dans le cadre d'un établissement scolaire, le contexte est un facteur particularisant, il contribue à distinguer entre établissements similaires (de même taille et offrant les mêmes formations) et représente son *identité*. Le contexte détermine ce que certains nomment *la culture de l'établissement*. Nous proposons d'étudier l'établissement scolaire de notre étude à partir du cadre théorique de la sociologie des organisations de Mintzberg (1976) développé au précédent chapitre.

2.1 Présentation du LEGTA de Saint-Ismier

Le LEGTA de Saint-Ismier est situé en zone périurbaine de la ville de Grenoble, dans un cadre agréable au milieu d'un écrin de verdure¹⁸ et face à la chaîne des pré-Alpes. De taille moyenne, il accueille chaque année 350 élèves et étudiants et 200 apprenants,¹⁹ avec des formations pour le lycée allant de la Seconde Générale et Professionnelle au Brevet de Technicien Supérieur (BTS). La structure est constituée de trois pôles : le lycée pour la formation initiale, un centre de formation (CFPPA²⁰), et un centre d'exploitation. Notre étude cadre uniquement le lycée et ses enseignants même si certains témoignages de formateurs intervenant au CFPPA seront pris en compte comme contribution périphérique aidant à une mise en perspective des collectifs du lycée.

L'établissement de Saint-Ismier s'affirme dans la filière du paysage avec une offre de formation à dominante professionnelle en Aménagements Paysagers. Cependant, il a aussi une vocation d'établissement d'enseignement général et technologique consacré aux sciences de l'agronomie et du vivant. Avec 13 classes (12 à la rentrée 2012, conséquence de la réforme du Bac professionnel) dans des bâtiments rénovés, il bénéficie d'une bonne réputation et d'un recrutement aisé particulièrement dans le domaine professionnel, mais en revanche éprouve des difficultés pour attirer des jeunes en enseignement général et technologique²¹. L'établissement jouit d'une bonne réputation auprès des familles et le taux de réussite aux examens est très souvent supérieur à la moyenne nationale²². Le lycée a noué au fil des ans des relations durables avec l'extérieur, notamment des milieux professionnels et culturels²³.

¹⁸ Le lycée est situé sur un domaine patrimonial, le Domaine de Randon nommé d'après son célèbre propriétaire ayant servi comme Marechal sous Napoléon 1^{er}. L'établissement était anciennement une ancienne ferme école aussi appelée « Ecole Ménagère ». La description du texte principal s'inspire de la brochure officielle de l'EPLFPA (Etablissement Local d'Enseignement et de Formation Professionnel Agricole).

¹⁹ De la Seconde Professionnelle par apprentissage jusqu'à la Licence Professionnelle en Aménagement Paysagers ainsi que des formations adultes avec des spécialités en Élagage, Maraîchage et Culture Biologique et Développement Durable.

²⁰ Centre de formation professionnelle et de promotion agricoles.

²¹ Projet d'Etablissement (PE) 2007.

²² Les résultats sur les dix dernières années indiquent les taux suivants sur 60 résultats d'examen constatés : 22 fois sup à 90% ; 20 fois 80 % << 90 % ; 14 fois 70 % << 80 %. (Chiffres extraits du Projet D'Etablissement 2007). Une précision toutefois : les taux de réussite supérieurs à 90 % sont aujourd'hui moins fréquents.

²³ Services Espaces Verts (Grenoble, Saint Martin d'Hères, Echirolles), Fédérations Professionnelles (UNEP, FNPHP), réseaux culturels de l'agglomération. CEMAGREF, PNR, Services de l'Etat, Institutions agricoles.

L'équipe enseignante est marquée par sa stabilité. Il y a en effet très peu de mouvement du personnel et la plupart des nouveaux arrivants remplacent des départs à la retraite. La pyramide des âges indique une moyenne supérieure à la moyenne nationale²⁴, dont une poignée arrive en fin de parcours professionnel. Les plus jeunes enseignants ont au moins 7 sept ans d'expérience. L'équipe enseignante se caractérise ainsi par son expérience et les nouveaux arrivants ont la possibilité d'être secondés par des collègues plus anciens.

2.2 Les buts organisationnels du LEGTA de Saint-Ismier

Les buts de l'organisation expriment des comportements, les intentions derrière des décisions ou actions, les intentions soit effectivement réalisées dans des actions soit matérialisées par des prises de décisions, ou encore non finalisées dans une décision.

Rappelons que les buts organisationnels selon Mintzberg (1979) se partagent entre *buts de mission* (produits, services et clients) et *buts de système* (survie de la structure, son efficacité, le contrôle de l'environnement et la croissance).

Notre support principal pour l'étude des *buts officiels* (buts à caractère général) et des *buts opérants* (les finalités recherchés à partir des décisions organisationnelles) sera l'examen des publications officielles de l'établissement, plus particulièrement son Projet d'Etablissement (PE) et les rapports au Conseil d'Administration (CA).

Les buts de système du LEGTA de Saint-Ismier

Les buts de système du LEGTA de Saint-Ismier nous permettent d'identifier les intentions de l'établissement, et de l'équipe enseignante en tant que collectif, acteur sociale de l'organisation scolaire. Nous supposons une convergence de buts entre l'établissement et l'équipe enseignante dans la mesure où ils expriment le résultat de concertations et de négociations entre acteurs. Cette convergence se matérialise de manière formelle sous forme contractualisée à travers les documents du PE et du CA. Ainsi, les buts de système du LEGTA de Saint-Ismier sont le fruit d'un consensus entre principalement deux acteurs : direction et enseignants. Nous avons identifié les buts de système prioritaires :

- *Raisonnement la structuration et la transmission des savoirs en termes d'insertion sur le territoire local de la filière paysage et en lien avec les besoins de qualification, d'expérimentation, de développement et d'animation. (PE 2011)*

Précédemment, le constat avait été fait de liens trop distendus entre savoirs techniques transmis et les réalités concrètes de la vie professionnelle. Une partie des enseignements du Module

²⁴ Avec 44,9 ans de moyenne pour Saint-Ismier contre 42,3 pour la moyenne nationale.

EIE (Enseignement à l'initiative de l'Etablissement) 2010-2011 a été réalisée en prenant en compte cet objectif.

- *Consolidation de la filière générale et technologique*²⁵
- *Poursuivre et consolider les liens de la filière Gestion des milieux Naturels et de la Faune (GMNF) avec les partenaires extérieurs*²⁶.

Les buts de mission du LEGTA de Saint-Ismier

Les buts de missions du LEGTA de Saint-Ismier concernent une série d'intentions pour mieux ouvrir l'établissement sur l'extérieur : préserver la qualité relationnelle enseignants - élèves, viser des améliorations en termes de fonctionnement des services, du système de communication interne et externe, des moyens pédagogiques des enseignants²⁷, inciter au travail collectif des enseignants dans le but entre autres, d'initier des actions pédagogiques cohérentes et en lien avec les besoins institutionnels de l'établissement.

Les buts de missions suivants sont extraits du PE 2011. Certains sont suivis de commentaires explicatifs apportant un éclairage supplémentaire sur le contexte.

- *La recherche de progrès notoires en matière d'extériorisation de l'établissement doit se concentrer sur un certain nombre de cibles stratégiques (les réseaux professionnels et les élus) en ayant le souci de s'impliquer dans les grandes problématiques actuelles (exemple : le paysage et le développement durable). De ce point de vue la dimension réseau des établissements horticoles constitue certainement un enjeu fort pour les années à venir.*

L'établissement possède déjà des liens très étendus avec l'extérieur mais cherche dorénavant à marquer des actions prioritaires en rapport direct avec une stratégie institutionnelle (le ciblage de

²⁵ « En tant que lycée agricole l'établissement doit aussi assumer une vocation généraliste. Cette dimension qui s'exprime au travers de la filière technologique n'est pas suffisamment mise en avant et pas suffisamment perçue de l'extérieur ». PE, 2011

²⁶ « L'ouverture sur l'extérieur constitue pour l'établissement un souci permanent qui le conduit à mettre en œuvre un ensemble de moyens divers et variés ». Extrait PE, 2011 ;

« Des attentes en termes de positionnement « professionnel » de l'établissement ». PE, 2008 ;

« L'extériorisation de l'établissement doit se concentrer sur un certain nombre de cibles stratégiques (les réseaux professionnels et les élus) en ayant le souci de s'impliquer dans les grandes problématiques actuelles (exemple : le paysage et le développement durable) PE, 2011.

²⁷ L'établissement a déjà fourni 14 ordinateurs portables à certains enseignants en Juin 2010, précédé d'une demande formalisée par écrit justifiant les besoins pédagogiques en lien avec l'outil et des possibilités d'emplois envisagés. Une deuxième vague d'ordinateurs portables est prévue en 2012.

certaines réseaux professionnels) et des thématiques au cœur des préoccupations contemporaines du monde agricole.

- *D'un point de vue méthodique on notera le peu de procédures écrites. L'EPL de Saint-Ismier est un établissement qui se caractérise par une forte tradition d'oralité quelque soit le secteur. La « perte en ligne » de l'information qui en résulte est trop importante et engendre des dysfonctionnements, des incompréhensions, des retards ... parfois lourds de conséquences.*

A noter une nouvelle direction au LEGTA de Saint-Ismier depuis Septembre 2005 suivie également d'un changement de style : les enseignants notent une fréquence plus élevée de réunions de concertation, et une tendance à considérer l'écrit comme moyen privilégié de communication.

- *L'estime et la considération à l'égard des apprenants qui constituent une donnée majeure à préserver. Ses effets au niveau de l'ambiance sont évidents : élèves, apprentis et stagiaires expriment une satisfaction réelle et développent à leur tour un comportement positif.*

La communauté éducative du LEGTA de Saint-Ismier considère en effet qu'il n'y a pas de problèmes de comportement majeurs chez les élèves et les apprenants. Les statistiques internes montrent à ce sujet, une fréquence peu élevée de sanctions et de punitions (Chiffres 2009-2010, documents CA). Toutefois, lors de la consultation direction-enseignants de Mars 2011, un grand nombre d'enseignants a vivement souhaité un débat élargi sur la discipline en argumentant une dégradation sensible de l'ambiance de classe et de la discipline. En Avril 2011, suite à la demande des enseignants, la direction a sollicité l'aide d'un expert d'Agro-Sup Dijon pour animer une demi-journée de concertation-débat.

- *Les progrès qu'il convient absolument d'accomplir sur les plans suivants :*

- *La cohérence entre le lycée et le CFPPA;*

Le PE 2008 et 2011 indique deux entités travaillant de façon isolée et indépendante. Le souhait émis par la direction et les enseignants était de construire une vraie démarche d'EPL, c'est-à-dire avec des centres constitutifs (Lycée, CFPPA et Exploitation) fonctionnant de concert sur des actions marquées par la transparence et la cohérence. Une réflexion est entamée depuis sur la nécessité de mettre en œuvre des co-projets Lycée - CFPPA (C.F, Réunion du Conseil de l'Education et de la Formation, Octobre 2011)

- *L'adhésion collective à des réflexes de travail qui doivent dépasser le cadre individuel de la relation pédagogique (ce qui suppose une explicitation plus poussée des procédures administratives) ;*

La direction souhaite encourager des initiatives pédagogiques innovantes qui nécessitent par ailleurs une réflexion collective et un travail d'équipe.

Certains projets impliquent des modifications au niveau de l'organisation : par exemple, les plages horaires d'une demi-journée bloquée pour les enseignements à l'Initiative de l'Etablissement (EIE) depuis deux ans, et *l'individualisation des enseignements* (Projet en partenariat avec le Conseil Régional et le Fonds Social Européen intitulé *Ensemble pour un Enseignement Agricole Public*), projet en cours avec une classe de BTS qui signifie des aménagements en termes d'emploi du temps si l'initiative est menée jusqu'au bout; L'établissement s'est actuellement engagé dans un projet pilote contractualisé avec la DGER sur le thème de l'ENT (Espace numérique de travail) qui à terme introduira le cahier de texte électronique pour les enseignants.

- *Une amélioration des moyens pédagogiques mis à la disposition des enseignants ;*
- *La communication en direction de l'extérieur ;*
- *Le travail de consolidation du fonctionnement administratif qui doit être poursuivi de façon à pouvoir anticiper les évolutions prévisibles de l'environnement (allocation des moyens, évolution des contraintes...) et qui doit s'attacher à dégager des principes et des méthodes partagés par tous et à mieux utiliser les capacités d'autonomie des différents pôles.*

Le diagnostic du PE 2011 fait état d'un manque de communication entre le bureau de la vie scolaire et celui de l'administration scolaire (appelé bureau enseignement) situé à un niveau plus bas (Palier1) où se situe toute la partie administrative. Les trois bureaux de la vie scolaire sont situés au niveau supérieur (Palier 2, le bâtiment du lycée étant en pente) à côté de la salle des professeurs. La localisation géographique entame de fait une séparation entre l'administration et les enseignants et la vie scolaire. D'ailleurs les agents administratifs ont leur propre salle de café, et à l'exception du proviseur et du proviseur adjoint, « ne montent jamais prendre le café chez les profs ». Le bureau de la vie scolaire composé de deux CPE (Conseiller Principal d'éducation), d'un TEPETA (Technicien des Etablissements Publics de l'Enseignement Technique Agricole) et des assistants d'éducation, étant situé sur le même palier que les bureaux des enseignants et la *salle des profs*, le personnel de la vie scolaire se dirige donc naturellement vers cet espace commun pour leur pause café.

Le PE dénote ainsi un manque de coordination entre la vie scolaire et la partie bureau enseignement de l'administration. Nous pourrions aussi rajouter une absence de socialisation entre les deux pôles avec un fonctionnement clanique dominant. Dans certains établissements, il n'y a pas de distinction entre les deux, les tâches administratives liées à la scolarité étant en partie dévolues aux assistants de vie scolaire.

- *Enfin le travail en direction des apprenants et de leurs familles doit être poursuivi de façon à exploiter au maximum les potentialités de qualité de vie au sein de l'établissement et pour faire évoluer l'offre de formation.*

Cette réflexion a conduit à un remaniement de la brochure traditionnelle « Info Famille » distribuée lors des rencontres parents enseignants au mois de novembre. Ces rencontres ont aussi fait l'objet d'une réorganisation. Elles se font dorénavant en deux temps avec une distinction entre information des familles et entretien avec les familles.

Les buts officiels ou buts à caractère généraux du LEGTA de Saint-Ismier

Nous distinguons tout d'abord entre les buts officiels émanant du *propriétaire* (légal ou financier, au sens attribué par Mintzberg) pour les établissements scolaires, c'est-à-dire, la Direction Générale de L'Enseignement et de la Recherche (la DGER) et le ministère auquel il est attaché,²⁸ et les buts officiels émanant de l'organisation scolaire. Les deux peuvent coïncider comme dans le cas des cinq missions (énumérées en 2.1) de l'enseignement agricole énoncées par la DGER et relayées par les lycées. Le Projet d'Etablissement est un document contractuel produit par l'établissement, annonçant ses buts officiels et indiquant comment il prévoit d'organiser sa contribution à la mise en œuvre des cinq missions de l'enseignement et de la formation professionnelle agricoles. Toutes les activités développées par l'établissement seront ainsi en lien direct ou indirect à ces cinq missions structurant les organisations scolaires de l'enseignement agricole public.

Parmi les buts officiels de l'établissement, nous distinguons une priorité sur la mission animation et développement du territoire. Les projets à l'initiative de l'établissement portent en grande partie sur des actions en lien avec le territoire : la semaine de solidarité internationale et la semaine de développement durable organisées avec des partenaires locaux, le partenariat avec la Ligue de protection des oiseaux de l'Isère avec des actions pédagogiques conjointes, et également, toutes les actions culturelles dans le cadre de l'ESC et du Français orientées vers la scène culturelle locale (cinéma, spectacles, musées). Des animations (conférences sur le développement durable, la gestion différenciée, le plan éco-phyto...) et des expositions (culturelles et techniques) ont lieu régulièrement au sein de l'établissement et constituent une ouverture sur l'extérieur.

2.3 Les acteurs du LEGTA de Saint-Ismier

2.3.1 La localisation du pouvoir

Les activités de l'établissement sont partagées entre différents acteurs qui tous contribuent à la mission scolaire.

Les acteurs internes (les différentes catégories de personnel de la communauté éducative) :

²⁸ Le Ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du Territoire (MAAPRAT).

Le sommet stratégique, le directeur de l'établissement exerçant la responsabilité d'ensemble, et l'équipe de direction composée du Directeur-Adjoint, du Gestionnaire, et des Conseillers Principaux d'Education (CPE).

Les relations entre l'équipe pédagogique et la direction du LEGTA de Saint-Ismier sont qualifiées de 'bonnes' par les deux parties. Les négociations se font plutôt dans un climat de dialogue.

- Les opérateurs participant à la mission scolaire : les assistants d'éducation et TEPETA pour la vie scolaire et les agents administratifs. Précisions toutefois que si nous ne plaçons pas les CPE dans cette catégorie, c'est parce qu'au LEGTA de Saint-Ismier, les CPE sont associés à la direction tout en étant à la vie scolaire.

Selon le diagnostic du Projet d'Etablissement 2008, l'équipe d'éducation et de surveillance *« présente une assise solide tant du point de vue de l'effectif que de la qualité de ses membres (investis, compétents et soudés). C'est un atout précieux pour l'établissement qui bénéficie ainsi d'un bon suivi et d'un climat calme et sécurisé. Cet acquis pourrait cependant être mieux valorisé si l'équipe venait à être associée plus étroitement aux procédures administratives et techniques de l'établissement »*. Sur un plan administratif, *« l'établissement bénéficie d'acquis importants liés à la solide expérience de l'équipe... L'administration de la scolarité peut faire l'objet par contre d'améliorations substantielles. Une cohérence plus forte et une coordination plus poussée entre les différents secteurs permettraient certainement d'offrir aux usagers (élèves, enseignants, parents) un service plus efficace »*. Les emplois administratifs sont occupés principalement par des agents non-titulaires et le PE précise que la précarité de la situation professionnelle de ces agents *« constitue un motif d'inquiétude sociale et un facteur de fragilité pour l'établissement »*. L'établissement dénote ainsi une faiblesse dans la coordination des tâches entre les deux secteurs, administratif et scolaire.

- La ligne hiérarchique qui assure la liaison entre les uns et les autres (les coordonateurs de filières, les professeurs principaux, les chefs de projet, les référents des missions).

Le LEGTA compte deux référents de mission (Formation Continue des enseignants et Coopération Internationale), dont un très actif sur la mission de coopération internationale, ayant initié des stages à l'étranger pour les étudiants, et lancé un partenariat avec la Grande Bretagne (programme d'échanges enseignants et de coopération dans le domaine technique des Aménagement Paysagers).

La fonction véritable des coordonateurs à Saint-Ismier date de 2009, quand la réforme de la voie professionnelle a nécessité une réorganisation des filières professionnelles. Face à trois Secondes professionnelles et trois Terminales issues du phénomène de double flux (les classes de l'ancien système de Bac Professionnel en 4 ans croisant les nouvelles formations en trois ans, créant momentanément un surplus d'élèves), et de la nouveauté du module Espace d'Initiative Locale (EIE, 10% des enseignements à l'initiative de l'établissement), il a été estimé nécessaire de se doter d'un système de coordination des enseignements. Auparavant, la fonction de Professeur principale était la

seule formule en vigueur et ceux-ci effectuaient la coordination en parallèle de la mission de suivi d'élèves.

- Les professionnels : Les enseignants titulaires forment la grande majorité du personnel enseignant de Saint-Ismier (32/34). On trouve aussi trois ingénieurs parmi le personnel enseignant poursuivant des missions d'enseignement ou d'expérimentation.

Selon le diagnostic fait par le Chef d'établissement en 2008 (PE 2008) le personnel enseignant est « *considéré comme compétent, motivé et investi* » et est à l'origine d'initiatives pédagogiques riches en contenu et avec une coordination pédagogique ayant « *donné de bons résultats* ». Le PE 2008 souligne aussi l'implication de l'équipe enseignante et sa « *capacité à générer des projets* » ainsi que la « *notoriété* » de certains enseignants dans les milieux professionnels et dans les domaines techniques et culturels. Le PE 2008 souligne une certaine faiblesse chez les enseignants techniques qui ne coordonnent pas suffisamment leurs actions, avec des répercussions visibles au niveau interne et un manque de cohérence et de coordination dans les relations institutionnelles à l'extérieur. Rappelons d'abord que le site de Saint-Ismier est implanté au milieu d'un parc paysager. Le PE 2008 note une sous utilisation du parc paysager comme support des activités pédagogiques. Il est normalement utilisé par les enseignants pour réaliser des travaux d'entretien et plus rarement comme support de chantier d'aménagements paysagers. Depuis 2 ans toutefois, nous assistons à une démarche dynamique de création : la conception et la réalisation d'une mare écologique par deux classes du LEGTA et du CFPPA en 2011, la création d'une roseraie victorienne, et pour 2011-2012 le projet de création Mini-Chaumont sous la forme de deux carrés à thème de jardins imaginés par des étudiants de BTS.

Les professionnels se distinguent par leurs compétences. En effet, le PE 2008 reconnaît les qualités professionnelles des enseignants à Saint-Ismier : « *les atouts nombreux liés à la compétence et au savoir faire des uns et des autres et à une organisation rodée et efficace quelque soit le domaine* ».

- Le support logistique qui prend en charge les tâches de soutien indirect au travail de base de l'organisation (personnel d'entretien, de cuisine, l'accueil).

Le PE s'exprime en ces termes sur les TOS (personnel technique ouvrier de service) : « *L'équipe TOS a fait, à de nombreuses reprises, la démonstration de son sens de l'engagement et de son efficacité. Correctement dotée sur le plan des effectifs l'équipe peut s'appuyer sur une bonne organisation du travail. Le recours important aux contrats aidés et le turn-over qui caractérise ces postes n'en constituent pas moins une source de préoccupations et cela d'autant plus que le contexte de ces emplois n'apparaît pas totalement assuré* ».

- Les syndicats (les élus du personnel au Conseil Intérieur, Conseil d'administration, les membres élus et non élus du Conseil de l'éducation et de la formation, les associations de parents d'élèves).

Au LEGTA de Saint-Ismier, les syndicats présents au CA sont le SNETAP-FSU²⁹ et l'UNSA-SEA³⁰. Ceux-ci présentent souvent des listes communes pour représenter le personnel. Les syndicats représentants du personnel participent à l'équilibre des pouvoirs entre administration scolaire et enseignants et ont un rôle non négligeable dans des relations de médiation entre les deux pôles.

Les acteurs externes

- La technostructure qui conçoit les procédés, fixe les résultats et définit les normes (les inspecteurs, les instituts de formation, par exemple l'ENFA ou Agro-Sup Dijon pour le Ministère de l'Agriculture, les commissions consultatives d'écriture de référentiels de programmes).

La technostructure se caractérise par ses liens assez distendus avec le personnel enseignant de Saint-Ismier et elle est souvent perçue comme lointain. Il existe une certaine méfiance à l'égard de la recherche académique considérée comme « pas assez concrète », « trop théorique » et loin des préoccupations quotidiennes. A trois reprises, la direction a invité des acteurs externes pour intervenir sur des thèmes jugés nécessaires par les enseignants : 1. L'autorité (Septembre 2010) ; 2. La discipline et la communauté éducative (Avril 2011); 3. Travailler en équipe (Juin 2011). L'initiative faisait suite à des besoins exprimés par les enseignants. Cependant, les réactions des enseignants furent très mitigées car ceux-ci disent attendre des réponses concrètes et contextualisées (et non *conceptualisées*). Les enseignants à Saint-Ismier semblent être plus à l'aise dans une démarche expérientielle, et peut-être pour cette raison, certaines interventions en réunion plénière ont été parfois assez directes : « On parle, on parle depuis 2 heures, et on n'agit pas, qu'est-ce qu'on peut *faire* concrètement pour résoudre le problème? ». De même, ils ont une réaction de méfiance devant tout discours théorique (*c'est du jargon!*).

Pourtant, ces temps ci, la fréquence des rencontres avec la technostructure se révèle plus élevée qu'habituellement, probablement en raison des réformes de la voie professionnelle et du lycée nécessitant des concertations plus régulières. En Septembre 2012, le directeur du DRAAF Rhône Alpes a visité l'établissement et rencontré ses personnels. Durant l'année 2011-2012, Agro-Sup Dijon est intervenu pour le projet Accompagnement Personnalisé impliquant un collectif d'enseignants. L'objectif a été de réfléchir concrètement sur des possibilités d'accompagnement personnalisé pour une classe donnée, adaptés au contexte scolaire et aux moyens disponibles. Il est à noter également que le LEGTA de Saint-Ismier fait partie d'un réseau, *Ensemble pour l'Enseignement Agricole Public*³¹ (EAP), autour de projets pédagogiques dont les thèmes convergent pour la plupart avec ceux de la réforme des lycées : *Individualisation des Enseignements, Accompagnement des Dys, Pratiques et*

²⁹ Syndicat National de l'Enseignement Agricole Public – Fédération Syndical Unitaire

³⁰ L'Union Nationale des Syndicats Autonomes – Syndicat de L'Enseignement Agricole

³¹ Le dispositif émane d'une initiative régionale (Conseil Régional et Fonds Social Européen) et du réseau des directeurs de Rhône-Alpes en 2008.

Insertion Professionnelles). Plusieurs collectifs se sont impliqués dans les différents projets avec certaines retombées sur la vie de l'établissement : *Livret d'Information Dys* en direction des enseignants, mise en place d'un *Portfolio* étudiants et *accompagnement individualisé* en filière BTS AP (Brevet de Technicien Supérieur en Aménagements Paysagers).

Le type de partenariat représenté par le projet EAP implique l'existence des besoins non pourvus par la technostructure qui a pour mission en outre de soutenir les normes scolaires nécessaires au développement de l'organisation scolaire.

- Le propriétaire au sens légal ou financier : le service déconcentré, la Direction Régionale de l'Agriculture, de l'Alimentation et de la Forêt (DRAAF) et l'administration centrale, la Direction Générale de L'Enseignement et de la Recherche (DGER).

Le personnel a l'occasion de rencontrer les représentants du DRAAF régulièrement quand ceux-ci viennent assister aux Conseil d'Administration (CA) de l'établissement. Ils sont considérés comme des représentants de l'Etat (ainsi d'ailleurs que le Proviseur) et à ce titre, sont régulièrement interpellés par les représentants du personnel en CA. La plupart des enseignants, sauf ceux participant régulièrement au CA, disent ne pas être familiers avec la structure hiérarchique régionale et ne connaissent pas non plus son rôle et son fonctionnement.

- Les acteurs *externes* associés : Conseil Régional, les maitres de stage, les professionnels, les élus externes représentés au Conseil d'Administration: parents d'élèves, membres représentant d'un CIO, représentant de la profession, des collectivités locales partenaires de l'établissement etc.

Le LEGTA de Saint-Ismier maintient un réseau de relations professionnelles assez solide avec l'extérieur comme en témoignent les diverses manifestations et projets en partenariats que nous listons en annexe³². Ces liens tissés ont pour effet une meilleure assise pour les actions organisées par les collectifs d'enseignants et une meilleure légitimité pour leurs actions auprès des apprenants et les parents d'élèves.

Conclusion : L'établissement présente un jeu des pouvoirs s'exprimant de façon plutôt équilibrée et il ne nous est pas apparu qu'un groupe dominait plus un autre, chaque acteur social remplissant son rôle dans les limites définies par sa position au sein de la structure de l'organisation scolaire. Pour terminer cette partie que nous avons titrée *la localisation du pouvoir* en début de section, nous allons prendre l'exemple d'un événement représentatif des rapports entre membres dans l'organisation.

L'exemple de la réforme de la voie professionnel et le choix du BTS GPN (Gestion et Protection de la Nature).

³²

Réf. Annexe 5

C'est un épisode prenant sa source dans la période (2008) avant la mise en place de la réforme de la voie professionnelle (RVP) mais qui a connu un dénouement en Décembre 2011.

Le LEGTA avait 14 classes avant la réforme de voie professionnelle et en perd une à l'issue de celle-ci. Elle avait trois filières professionnelles de Brevet d'Etude Professionnel Agricole (BEPA) : *Aménagement Paysagers (AP)*, *Production en Pépinières*, et *Entretien et Aménagement des Espaces Naturels et Ruraux (EAENR)* précédemment appelé *Entretien de l'Espace Rural (EER)* et un Baccalauréat Professionnel Aménagements Paysagers (AP). La disparition des BEPA en 2009 força l'établissement à adopter des choix stratégiques pour préserver l'équilibre des filières et consolider l'existant. Il fut décidé après maintes discussions et concertations d'abandonner la filière Production Pépinières. Les enseignants devaient faire un choix car les trois BEPA ne pouvaient pas se transformer en trois Bac pro pour une raison de moyens attribués par la DGER. Il fallait donc *sacrifier* une classe.

A partir de ce moment, l'équipe s'est divisée, entre le refus de choisir des irréductibles qui s'opposent aux *sacrifices* imposés par la DGER (« *nous, on veut garder toutes nos filières, on ne va pas comme ça dire oui, allez y ! Fermez une classe ! alors que ça marche !*»), et la résignation des autres qui pensent que les jeux sont faits et qu'il vaut mieux réfléchir sur un choix cohérent pour le lycée et éviter qu'il ne soit imposé par la hiérarchie. (« *On va être mangé de toute façon et tant qu'à faire, vaut mieux choisir sa sauce !*»)

La demande s'était fixée finalement sur l'échange des trois BEPA contre deux Bac Pro : AP et GMNF (Gestion des Milieux Naturels et de la Faune) à l'issue d'un vote des enseignants. La raison avancée est que la filière Production pépinière connaissait des difficultés de recrutement ; c'est un métier difficile avec des gestes répétitifs et physiquement éprouvant, par conséquent la demande est souvent supérieure à l'offre. En revanche, la filière GMNF est non seulement le prolongement cohérent de la filière EAENR qui n'existe plus, mais elle attire les jeunes et les familles avec en plus la possibilité d'une poursuite d'étude en BTS GPN. Par ailleurs, la stratégie est non seulement de préserver ce qui fonctionne mais aussi de se positionner sur une démarche à long-terme : la filière GMNF est en accord avec les orientations pris par l'EPLEFPA³³, de formations en développement durable³⁴ et le choix des partenariats en cours.³⁵ Quant à la filière Aménagements Paysagers, étant la filière phare de l'établissement et celle qui a participé à la construction de son identité, il n'a jamais été question de l'échanger.

³³ Etablissement Public Local d'Enseignement et de Formation Professionnelle Agricole.

³⁴ Des repas biologiques servis à la cantine 1-2 fois par semaine, le maraîchage biologique et des formations courtes sur le développement durable au CFPPA, et la Licence Professionnelle Gestion des Aménagements Paysagers à coloration écologique.

³⁵ Partenariat 2011 avec la LPO de l'Isère (Ligue et Protection des Oiseaux) à travers le projet d'installation des niches pour les oiseaux dans les arbres du parc. Partenariat entre le CFPPA avec le magasin Biologique nouvellement installé à Saint-Ismier en 2011.

Ainsi, la nouvelle configuration des formations résultant de la réforme indique la perte d'une classe, ce que les enseignants ont fini par accepter comme étant un fait irréductible. Pourtant, un nouveau danger se présentait : en échangeant trois BEPA contre trois Secondes Professionnelles (donnant lieu à deux Bac Professionnels), le LEGTA n'avait pas anticipé l'ouverture d'un Bac Professionnel par apprentissage au CFPPA³⁶ (les formations au CFPPA sont financées par la Région) à la rentrée 2009, ce qui résulta en une redondance d'une classe de seconde professionnelle. Pour éviter les excédents en nombre d'élèves à placer en première professionnelle (deux classes de 24 pour une classe de 32), le LEGTA adopta le plafonnement des seuils à 20 pour les deux secondes professionnelles et tenta d'orienter ceux au dessus du seuil à 32 (représentant 6-8 élèves) vers l'apprentissage, notamment ceux ayant des difficultés en formation initiale.

Cette situation, de l'avis de la direction et de beaucoup d'enseignants ne pourrait pas se maintenir longtemps : il y a une classe de trop et la DRAAF (Direction Régionale de L'Agriculture, de l'Alimentation et de la Forêt) finira un jour ou l'autre par prendre une décision de fermeture. Conséquence : de 14 classes, le LEGTA se retrouvera à 12 classes avec des effets sur la dotation région sur les pensions élèves (le lycée est doté d'un internat), sur la dotation en Assistants d'éducation (AE), en CPE (deux actuellement), et des risques de mutation dans l'intérêt du service (MIS), ou des temps de service sur deux établissements pour certains enseignants dont une partie des heures de service deviendra excédentaire sur la DGH (Dotation Globale Horaire). L'enjeu est donc très important pour les enseignants qui se sont toujours mobilisés sur les questions de structures.

En 2009-2010, malgré la perte de la filière Production pépinière, aucun titulaire n'avait été touché, l'enseignant technique à plein temps en Production pépinières a été redirigé vers les matières en technique en Aménagements Paysagers. Par conséquent, toute la tension et les craintes exprimées périodiquement de 2007-2009 devant les changements induits par RVP se sont estompées. Il faut préciser aussi que la période du double flux a rajouté deux classes pendant deux ans (2009-2011).

En juin 2010, pour compenser la perte d'une classe à la suite de la RVP, après une période de concertation et de discussions intenses, l'équipe enseignante et la direction parviennent à un accord : Pour les structures de la rentrée 2011, ils demandent un BTS GPN en 1 an³⁷. Cette fois aussi l'équipe

³⁶ Pendant longtemps, ce point n'était pas résolu durant la phase de préparation ministérielle de la réforme du bac professionnel, les entreprises n'étaient pas prêts à accepter des apprentis sur trois années du Bac Pro au lieu de 2 ans, ce qui impliquait un coût supérieur, et par ailleurs avec des élèves plus jeunes d'un an, certains n'ayant pas 16 ans au moment de l'entrée en seconde. Cependant, les négociations avec les fédérations professionnelles et les Régions ont abouti et à Saint-Ismier, à la rentrée 2009, l'établissement s'est retrouvé avec 3 classes de seconde professionnel (deux au LEGTA et un au CFPPA) pour deux classes de Bac Pro (une au lycée en

³⁷ C'est une formation spécifique sur une année adressée aux étudiants ayant déjà un Bac+2 dans un domaine technique lié visant ainsi une double compétence. Par exemple, le BTS GPN en 1 an pourrait s'adresser aux étudiants de Saint-Ismier ayant un BTS AP qui souhaitent plutôt intervenir professionnellement sur les milieux naturels.

enseignante s'est divisée en deux camps principaux³⁸, entre ceux qui préfèrent un BTS GPN en 2 ans et ceux en 1 an. Ces deux positions correspondent à deux profils que nous avons constaté dans d'autres types de situations au LEGTA : d'un côté, des enseignants se positionnant sur des questions de principe, portés par un certain idéalisme et dont les décisions se caractérisent par un refus de faire des compromis, et de l'autre, des enseignants se plaçant dans une idéologie de l'action, du concret, et se posant souvent la question : « *Ben, c'est comme ça, maintenant, qu'est-ce qu'on fait ?* ». Finalement, c'est un BTS GPN en 1 an qui est demandé à la DRAAF et il est refusé pour la rentrée de septembre 2011.

En décembre 2011, la direction rencontre l'équipe enseignante et présente un revirement de situation : Le LEGTA aura la possibilité d'avoir un BTS GPN en 1 an en échange d'une classe de seconde professionnelle. A nouveau, l'équipe est scindée entre deux positions : accepter l'offre et rendre une classe ou refuser de faire l'échange et préserver le statut quo. Ceux qui sont contre évoquent un chantage psychologique : « *On nous force encore une fois à choisir et à sacrifier une classe comme on l'a déjà fait pour la Pépi !* ». Les autres : « *C'est une opportunité qui se présentera pas deux fois, ça serait dommage de la laisser passer* ». On retrouve à nouveau les deux positions, idéaliste et réaliste. Un vote est organisé qui se prononce en faveur de l'échange d'une classe de seconde professionnelle contre un BTS GP en 1 an.

A chaque épisode où un choix était nécessaire, la direction donnait la possibilité aux enseignants de décider entre eux à travers une procédure démocratique de vote à bulletin secret, et même si sa position ne s'est jamais ouvertement exprimée, les enseignants pensaient pouvoir aisément la situer dans le camp des réalistes. Cela revient donc à dire que le jeu des pouvoirs se fait d'une manière équilibrée et plutôt subtile: la direction présente des possibilités aux enseignants et en leur demandant de choisir, elle évite ainsi d'imposer un choix qui aurait risqué une situation de blocage. Les enseignants de leur côté maintiennent un pouvoir de décision pédagogique structurelle même s'il s'avère en réalité très limité par le cadre budgétaire restreint imposé par l'administration.

³⁸

Les arguments pour un BTS GPN en 2 ans :

(1) On préserve l'équilibre structurelle de notre lycée d'avant la RVP, avec un GPN en 2, ça nous fait 14 classes ; (2) Nous donne la possibilité de poursuite d'étude en BTS à nos Bac Pro GMNF qui actuellement doivent partir ailleurs s'ils veulent poursuivre leurs études ; (3) Avec un GPN en 1 an, on va perdre en matières générales, certains profs vont pas avoir leur taf en heures.

Les arguments pour un BTS GPN en 1 an :

(1) On n'aura jamais le BTS GPN en 2 ans, y a pas de moyens pour ça, c'est pas la peine de demander, on l'aura pas ; (2) On n'est pas bien positionné pour un BTS en 2 ans, il y en a un à la Côte Saint-André, un autre à Vienne, deux publics dans un rayon de 150 kms ; (3) On est cohérent par rapport à nos filières, on a un Bac Pro GMNF et on a une Licence Pro GAP (Gestions des Aménagements Paysagers)

2.4 Le LEGTA de Saint-Ismier, Une Configuration Professionnelle

Qualification et Compétences

Une configuration professionnelle selon Mintzberg est une structure dont l'activité principale repose principalement sur des *professionnels*, c'est-à-dire des agents très qualifiés et possédant des compétences spécifiques qui leur permettent d'accomplir leur travail. En effet, les enseignants à Saint-Ismier, dont trois ayant le statut d'ingénieur, sont pour une très nette majorité³⁹ des certifiés de l'Enseignement Agricole Public ayant passé un concours.⁴⁰

Tâches Complexes

La structure dominante est caractérisée par la standardisation des qualifications et une division horizontale de tâches complexes puisque les enseignants sont à la fois les concepteurs et les réalisateurs de leurs séquences pédagogiques. Ils effectuent aussi des missions de contrôle (évaluations formatives, sommatives et certificatives) et de bilan (appréciation bulletins, livrets scolaires, rôle de conseil et d'orientation auprès des élèves et leurs parents). Les enseignants à Saint-Ismier comme beaucoup d'autres dans les lycées agricoles publics constatent une amplification de l'aspect administratif de leurs pratiques⁴¹, notamment des missions de contrôle⁴² dont ils estiment ne pas faire partie du cœur de métier lequel est pour eux centré sur l'apprentissage des élèves.

La Coordination des Tâches Complexes

Les enseignants effectuent des tâches complexes qu'ils coordonnent eux-mêmes. Ainsi, nous trouvons des professeurs principaux pour le suivi élèves d'une classe (discipline, ambiance de classe, cas particuliers), la concertation avec les enseignants de la classe, la préparation et l'animation des conseils des classes. Les coordonateurs du LEGTA de Saint-Ismier, quant à eux, bénéficient désormais d'un *pouvoir partagé*, ayant de plus en plus de responsabilités depuis 2005 quand débuta le mouvement de déconcentration des missions scolaires donnant plus d'autonomie aux DRAAF et aux établissements agricoles publics. Les coordonateurs effectuent la mise en œuvre des buts de mission

³⁹ Seulement deux agents contractuels sur 34 enseignants du lycée.

⁴⁰ Professeur Certifié de l'Enseignement Agricole (PCEA) ou Professeur de Lycée Professionnel de L'Enseignement Agricole (PLPA)]

⁴¹ Enquête qualitative réalisée au mois avril 2011 auprès de 16 enseignants du LEGTA. (Baby Lenhard)

⁴² Le LEGTA de Saint-Ismier a adopté le système d'évaluation certificative des CCF (Contrôle en cours de Formation) que la plupart des enseignants considèrent comme une contrainte administrative dont ils s'en passeraient bien. Dans certaines filières, notamment les BTS AP, les notes certificatives doivent être enregistrées avant la fin du mois d'Avril, ce qui signifie l'arrêt des cours vers le 15 avril, « une aberration pédagogique » pour beaucoup d'enseignants qui considèrent que l'évaluation certificative prend le pas de façon excessive sur l'apprentissage.

comme le pilotage des projets spécifiques et ont la charge depuis 3 ans de la coordination de 10% du total des programmes d'enseignement pour le cycle des Baccalauréats Professionnels depuis la mise en place du module des EIE (Enseignement à l'Initiative des Etablissements).

La poursuite des buts peu opérationnels

Plus la tâche à réaliser est complexe, plus les buts sont jugés flous ou peu opérationnels. Il existe en effet une marge d'incertitude importante quant aux résultats de l'action. Si nous considérons les buts de missions poursuivis par les enseignants, nous constatons qu'il est difficile d'évaluer dans quelle mesure ils sont atteints. Les enseignants à Saint-Ismier peuvent par exemple affirmer qu'ils ont rempli leur mission en initiant des projets dans lesquels les élèves sont rendus actifs dans une démarche d'autonomie et de responsabilité individuelle, mais l'impact cognitif réel des activités sur les élèves reste cependant largement inconnu. La mission « Contribuer à la réussite scolaire des élèves » demeure floue car il s'agit d'une dimension plus liée au processus qu'au produit.

Il arrive aussi que les enseignants poursuivent des buts *spécifiques* et se sentent davantage concernés par des préoccupations professionnelles que par les missions propres à l'organisation. Nous verrons dans le cadre de l'étude que les enseignants actifs dans les projets collectifs le sont aussi parce qu'ils y trouvent leur compte, que leur participation représente aussi à leurs yeux un accomplissement professionnel et une satisfaction personnelle, à côté de la participation à la mission scolaire pour les élèves.

La distribution du pouvoir

Comme nous l'avons affirmé plus haut, le pouvoir est décentralisé puisqu'une grande part des responsabilités décisionnelles est partagée avec les enseignants, soit directement par délégation comme dans le cas des coordonateurs de projets pédagogiques, soit associées aux décisions importantes : les enseignants à Saint-Ismier participent avec un certain poids dans toutes les instances consultatives et décisionnelles⁴³ de l'établissement. Ainsi, les idées et les projets d'envergure nécessitent un travail de persuasion et font toujours l'objet de négociation comme en témoigne le projet du nouveau règlement de l'internat.

Le projet de l'Internat 2011 proposait de donner plus d'autonomie aux élèves en supprimant pour certaines classes l'horaire d'étude obligatoire et d'étendre les horaires d'ouverture de l'internat dans la journée. Ce projet a rencontré l'opposition de la moitié du personnel enseignant (et administratif) et a fait l'objet de plusieurs négociations avant d'être entériné au CA à la fin de l'année scolaire. Depuis quelques années cependant, il devient plus difficile de compléter les listes électorales. Les anciens enseignants participant activement depuis longtemps souhaitent se retirer des instances

⁴³ Conseil Intérieur, Conseil d'Administration, Conseil d'Exploitation, Conseil Pédagogie et Vie Scolaire, Conseil d'Education et de la Formation.

mais ne trouvent pas de relève parmi les plus jeunes qui évoquent une question de disponibilité. Il y a une sorte de lassitude parmi les *actifs* des instances : « *C'est toujours les mêmes qui s'investissent chaque année!* ».

Le LEGTA de Saint-Ismier, une Configuration Professionnel avec des aspects Adhocratique et Missionnaire

Comme nous l'avons mentionné dans le précédent chapitre, nous trouvons très régulièrement des organisations *hybrides* présentant au moins deux aspects des configurations analysées par Mintzberg. Ainsi, notre établissement scolaire comme beaucoup d'autres, possède une configuration professionnelle dominante avec cependant des aspects adhocratique et missionnaire. La configuration adhocratique se distingue par l'*ajustement mutuel* sous la forme d'échanges informels entre enseignants dans le cadre de leur travail. En effet, nous remarquons à Saint-Ismier le rôle socialisant de la salle des professeurs où les enseignants se retrouvent autour du pique-nique de midi, à la cantine scolaire, ou au café de 10.00 heures, et échangent sur les classes et les élèves, ou coordonnent le travail collectif. C'est un espace régulateur des activités professionnelles sans passer par les réunions formelles de concertation⁴⁴. Mais il aussi utilisé comme lieu de détente pour échanger sur des sujets variés, parfois personnels, et devient ainsi un espace créateur de normes et de valeurs rapprochant les membres de la communauté enseignante entre eux ou avec la Vie Scolaire qui partage aussi le lieu.

Les plus jeunes enseignants, ceux qui sont dans l'établissement depuis une dizaine d'années ou moins ont contribué à une modification de la culture de l'établissement. Certains rapportent que parler de problèmes d'élèves et de classe étaient presque tabou il y a quelques années. Les enseignants ressentaient une sorte de gêne à s'ouvrir entre collègues sur les problèmes de discipline et de comportement élèves « *parce que ça ne se faisait pas* » et ils avaient « *peur d'être jugés par les collègues* ». Les choses ont commencé à changer à partir de 2009-2010 quand à la demande des enseignants devant la montée de l'incivilité dans l'établissement, la direction prit l'initiative d'organiser un débat sur la question de l'autorité. Depuis, fait exceptionnel à notre connaissance, l'établissement finance sur son budget l'intervention d'un professionnel une fois par mois pour animer des séances d'analyse des pratiques. Une dizaine d'enseignants y participent ainsi que certains membres de la vie scolaire, et de l'avis de tous, ce dispositif est d'une aide précieuse dans leur vie professionnelle. C'est un espace clos où la parole est libérée sans crainte. Les points de vue se croisent et s'opposent (conflit cognitif) contribuant selon nous au développement professionnel des participants. Ce type de dispositif n'est pas courant dans notre système éducatif et pourtant, selon l'avis des membres participants, ses effets sont indéniablement bénéfiques sur le plan professionnel.

⁴⁴ Un des coordonateurs nous rapporte qu'il évite de trop charger les plages de concertation formelle car les enseignants sont souvent surchargés et qu'il était inutile d'alourdir la charge administrative. Il coordonne souvent « entre deux cours, dans les couloirs, au café à 10.00 heures...ça marche comme ça » et réserve les réunions de concertation quand il est nécessaire« d'avoir tout le monde en même temps ». (AU)

Comme dans une configuration adhocratique, les enseignants à Saint-Ismier bénéficient d'une grande autonomie dans la réalisation de la tâche, caractérisée par une certaine polyvalence. Ce fait est commun aux lycées agricoles publics, cependant, ce qui distingue peut-être Saint-Ismier est le degré plus élevé de guidance pédagogique de la part de la direction (en concertation avec la ligne hiérarchique - les coordonnateurs) tout en donnant aux équipes la latitude nécessaire dans la réalisation de projets interne ou en partenariat avec l'extérieur. En exemple, l'établissement a connu avec l'introduction des EIE en 2009, un engouement sans précédent pour les projets collectifs, ce qui n'était au fond pas étonnant étant donné la dynamique collective déjà présente (constaté dans les PE 2009, 2011), mais l'envergure de la participation avec le risque de redondance thématique et compétentielle élèves a finit par brouiller la lisibilité des actions. Trois diagnostics principaux furent établis à la fin de l'année scolaire par la direction et les coordonnateurs : il y a trop de projets, donc dispersion de l'énergie collective, avec de petits projets moins marquant pour l'établissement, et ayant moins d'impact sur les élèves ; Les élèves sont perdus dans les EIE, se demandent ce qu'ils font dans ces activités qu'ils considèrent extrascolaires, et remettent donc en cause leur utilité ; Il y a une perte en ligne de certains projets qui demandent à être mieux formulés et présentés en lien avec les objectifs des référentiels pour augmenter leur cohérence.

Les trois points furent traités l'année suivante : d'abord, les projets sont passés de 14 à 6, certains collectifs de l'année précédente ont fusionné leur problématique pour offrir des propositions plus développées et liées. L'équilibre des matières technico -professionnelles et des matières générales et culturelles était trop en déséquilibre, à la défaveur des premiers et un rééquilibrage fut opéré pour remettre la technique au centre. Concernant le deuxième point, les intitulés des projets et la formulation des objectifs des EIE furent revus, le terme EIE n'apparaît plus pour les élèves et leurs parents car il était considéré comme trop *abstrait*. Les plages horaires indiquent désormais l'intitulé du projet, par exemple, Histoire des Jardins, et les élèves les considèrent *comme des cours*. On doit d'ailleurs les considérer comme des cours, les EIE faisant partie des enseignements de la classe. Le rééquilibrage technique-général ne donne plus aux élèves le sentiment « *de faire plus de la technique que du général* ». Quant au dernier point, la direction invita tous les enseignants intervenant en EIE pour une séance de « formation » sur la formulation des projets en lien avec les attentes de l'établissement : formulation claire des objectifs du projet et en rapport avec les programmes pour la classe, avec citation de la partie du référentiel exploitée à travers le projet ; Indication des compétences élèves visées et les attentes finales du projet.

Les coordonnateurs remarquent cette année une nette amélioration dans le déroulement des EIE grâce à l'effort collectif d'autorégulation, « *avec quand même un coup de pouce de la direction* ». La direction tient ainsi un rôle que l'on pourrait qualifier de « leadership pédagogique » (TALIS, 2009) au sein de l'établissement, en parallèle du management administratif, avec délégation de pouvoir aux équipes de projets pilotés par un coordonnateur. Les enseignants à Saint-Ismier déclarent bénéficier d'une grande autonomie dans leur pratique collective sans le type de contrôle inquisiteur que d'autres directions peuvent exercer sur les équipes.

La configuration missionnaire exprime principalement des buts de mission par standardisation des normes et ajustement mutuel. La standardisation des normes dans un établissement scolaire signifie un type de fonctionnement mettant en avant des représentations communes avec une forte adhésion des enseignants aux buts de mission (les objectifs communs), et de façon similaire à la configuration adhocratique, un degré d'autonomie élevé pour concevoir et réaliser les tâches variées de nature. Par conséquent, la configuration missionnaire comme l'adhocratique sont toutes deux animées par une division verticale et horizontale relativement faible. Comme dans toute communauté, le partage des représentations communes est un préalable au bon fonctionnement de la structure, et comme nous l'informe le PE 2011, les valeurs partagées à Saint-Ismier sont celles liées au collectif : «... le fort sentiment d'attachement à l'intérêt général qui, jusqu'à maintenant, a permis de résister aux multiples tensions qui ne manquent pas d'affecter la vie d'un établissement (tensions sur les moyens, conflits relationnels ...). L'identité qui s'est clairement forgée au fil des deux dernières décennies possède encore aujourd'hui un fort pouvoir de cohésion ».

Conclusion du chapitre 5

Nous nous sommes posé une question préalable à notre incursion dans le contexte environnemental de l'étude : quel rôle joue la culture d'établissement dans le travail collectif des enseignants ? A travers les artefacts prescriptifs (Notes de service internes, Rapports d'orientation et Rapports d'activités, Projets d'établissements) et des échanges avec les membres enseignants, nous avons tenté de repérer les indices permettant d'appréhender la culture d'établissement du LEGTA de Saint-Ismier. Tout d'abord, nous constatons plusieurs éléments attestant de la dimension collective du travail enseignant: les équipes sont depuis de nombreuses années⁴⁵ portées par une dynamique de projets, ce qui signifie une longue tradition de travail collectif. Cet état de fait est re-vérifié ensuite par l'engouement pour une multitude de projets divers⁴⁶ au moment de la mise en œuvre des premiers EIE en 2009. Ensuite, le nombre d'enseignants s'impliquant dans le travail collectif est très nombreux⁴⁷, correspondant à un enseignant sur deux pour l'année scolaire en cours.

Notre analyse du contexte et les entretiens que nous avons réalisés indiquent qu'il existe des enseignants mobilisateurs autour desquels se forment des noyaux durs de l'activité collective et qui permettent sa pérennisation. Par ailleurs, un esprit de solidarité existe malgré des différences exprimées ponctuellement, et qui demeure la

⁴⁵ PE 2006, PE 2011 sur les projets éducatifs et culturels.

⁴⁶ 17 projets EIE pour 8 classes professionnelles.

⁴⁷ 18 enseignants sur 36 recensés dans des projets collectifs sur l'année 2011-2012.

toile de fond stable d'où émergent les mobilisations générales sur des questions⁴⁸ touchant le corps enseignant. Enfin, nous pensons que le leadership pédagogique exprimé par le chef d'établissement joue un rôle prépondérant dans le maintien de la dynamique collective : d'abord par des actions favorisant le travail collectif (Projet Régional Ensemble pour l'EAP ; Projet Pilote, DGER ; Analyse des Pratiques, la création de normes partagés par le *Guide des Bonnes Pratiques* dont les deux thèmes sont la restructuration de la fonction des coordinateurs de filières et le cadrage sur la discipline '*Punitions et Sanctions*' ; le financement sur budget du projet Mini-Chaumont), et ensuite par un style de direction favorisant l'autonomie des équipes pédagogiques⁴⁹.

⁴⁸ Par exemple, demande de concertation sur la discipline, Février 2010.

⁴⁹ « *Il nous laisse faire, il n'est pas toujours sur notre dos* », remarque d'un enseignant en salle des profs durant une discussion sur le Proviseur actuel, Mai 2011.

Chapitre 6

Méthodologie appliquée à notre étude

1 Le statut particulier du chercheur

Je suis PCEA (Professeur Certifié de l'Enseignement Agricole) en Anglais et j'exerce au LEGTA de Saint-Ismier depuis 1999. Il y a eu durant ce temps l'élaboration de deux projets d'établissement affirmant l'identité et les orientations prises par le LEGTA. J'ai été membre active dans les instances décisionnelles et de consultation telles que Conseil Intérieur, Conseil d'Administration et Commission Pédagogie et Vie Scolaire entre 2006-2011, ainsi que déléguée syndicale durant cette même période. Durant l'année scolaire 2011-2012, j'ai cessé toute activité participative dans les instances du lycée et laissé ma fonction de représentante syndicale et du personnel en raison de mon statut d'étudiante chercheuse au sein de l'établissement qui est devenu mon terrain d'étude. Mon implication active dans le fonctionnement de l'établissement ainsi que le rôle de médiation que j'ai été amené à prendre régulièrement, entre la direction et le personnel, et le personnel enseignant en particulier, a contribué à ma connaissance approfondie de l'établissement, de son histoire et de sa culture.

Cette position confère cependant au chercheur un statut particulier, comportant à la fois des avantages et des limites. Un des principaux avantages est le degré de familiarité avec le terrain, ce qui représente un gain de temps considérable et ce, à deux niveaux : tout d'abord, le temps d'observation peut-être réduit dans la mesure où tous les éléments servant à contribuer à la connaissance du milieu sont déjà connus, ensuite, les introductions et la mise en confiance, préalables aux entretiens, ce temps essentiel et long mais nécessaire pour *se faire accepter* n'est plus requis dans la présente situation. La connaissance du terrain évite aussi au chercheur d'accumuler une surabondance de données au lieu d'en saisir les plus pertinentes à son étude. Cependant, l'avantage le plus significatif est sans doute l'esprit *d'ouverture* des participants, lesquels sont mentalement disponibles face à un intervieweur en qui ils ont totalement confiance, et qui pensent que « *leurs paroles ne seront pas utilisées contre eux*⁵⁰ ». Cette situation a donné finalement lieu à des entretiens sincères, sans les réserves habituelles que des personnes éprouvent devant un chercheur pour qui ils sont devenus « objet d'étude ». L'effet peut sans doute être comparé à la présence d'une caméra d'un chercheur qui au départ occasionne une gêne par le fait d'enregistrer les faits, gestes et paroles des protagonistes, mais qui à la longue, dans une étude de type ethnographique, devient un objet familier de l'environnement, et auquel ces derniers ne prêtent plus attention. C'est l'impression que j'ai eu au cours des trente entretiens où ma présence altérait peu les données, les interviewés étant davantage préoccupés par le sujet de l'activité collective au lieu de se demander « où je veux les emmener ». Par conséquent, ils manifestaient peu d'intérêt à l'égard de l'étude, et ne semblaient pas conscients, ou du moins ne faisaient pas cas de ma présence en tant que chercheur analysant leur activité. Cette *parole non entravée* a permis le recueil de données

⁵⁰

Cette remarque a souvent été émise par les participants de l'enquête.

assez denses et d'une certaine qualité. Il faut cependant souligner que l'année précédente (mars 2011), j'avais aussi débuté un travail d'enquête auquel avaient participé la moitié des enseignants du LEGTA, dont bon nombre de l'enquête présente, sur le thème suivant : « *Regards croisés sur le métier d'enseignant* ». Ce document n'ayant jamais circulé dans l'établissement pour préserver l'anonymat et certaines visions intimistes sur le métier, les protagonistes de la présente enquête ont décidé de m'accorder à nouveau leur confiance.

Pourtant, ce qui constitue une force de l'enquête peut parallèlement être source de faiblesse pointant certaines de ces limites. La familiarité au terrain d'étude et la proximité avec les protagonistes peuvent dans certains cas être considérées comme un obstacle à l'objectivité du chercheur. Le dilemme est alors de *garder l'esprit ouvert* malgré la connaissance intime du terrain, et ne pas se laisser aller à des interprétations guidées par l'empreinte subjective que l'histoire du lieu et des personnes ont laissées sur soi. Il s'agit aussi de faire preuve d'une grande vigilance dans le choix du prélèvement, ne négliger aucun détail susceptible de mener à des pistes intéressantes et qui n'échapperait peut-être pas facilement à un chercheur ne connaissant pas le terrain. Une enquête sur un terrain trop familier peut rendre le chercheur aveugle à certaines évidences.

Pour comprimer la difficulté, cette familiarité concerne à la fois le terrain d'étude et l'objet d'étude : je suis moi-même enseignante en activité sur le site et j'enquête sur mon lieu de travail. La question était ainsi de trouver comment éviter des écueils potentiels. Tout d'abord, je ne suis pas ce que des chercheurs ont appelé un *observateur participant*, c'est-à-dire que je ne fais pas partie des collectifs d'enseignants sur lesquels j'enquête. Je fais bien sûr partie de *l'équipe pédagogique* du lycée dans le sens de *personnel enseignant*, et tout en participant aux activités collectives obligatoires telles que réunions et conseils de classe, j'ai limité au minimum mes interventions, et refusé de prendre position sur des sujets majeurs qui ont préoccupé la communauté éducative durant le temps de l'enquête. Ma ligne directrice pendant toute l'année scolaire a été de maintenir une certaine posture qui me rendrait sensible à la présence de données susceptibles d'aider l'enquête à progresser. Cela signifiait aussi que pendant l'enquête, je devais faire disparaître l'enseignante derrière la chercheuse.

2 Problématique de recherche

2.1 Le thème de l'étude : Le travail collectif des enseignants

L'activité collective des enseignants au sein d'un établissement scolaire est une réponse du collectif pour organiser et mener à bien une tâche affectée au groupe. « *La tâche est considérée au sens large de but(s) à atteindre ... prescrite plus ou moins explicitement par l'organisation* » (Marcel, 2006, citant Leplat, 1997). L'activité collective est réalisée par les membres du groupe *de manière interdépendante* dans le but de planifier les modalités d'organisation et de mise en œuvre d'une tâche faisant partie d'un corps de textes prescriptifs guidant l'activité enseignante, qui dans le contexte de notre étude, sont les « référentiels » de l'enseignement agricole public. La tâche à réaliser étant

nécessairement prescrite de manière large en mettant l'accent principalement sur des objectifs, permet aux collectifs d'adapter la prescription institutionnelle au contexte local, et laisse ainsi au groupe une marge d'initiative pour « *redéfinir la tâche afin de l'ajuster aux possibilités, préférences et valeurs du groupe* » (Marcel, 2006, citant Leplat, 1997). Il faut cependant distinguer le collectif de travail d'un groupe de travail. Si le groupe de travail est issu d'une démarche formelle, volontaire et imposée par l'organisation, le collectif de travail est « *créé par les membres eux-mêmes, pour combler l'écart entre ce qui est attendu de l'équipe et ce qui est réellement faisable dans la situation* » (Marcel, 2006 citant Trognon et al, 2004, p.418).

Nous nous proposons d'étudier l'activité de trois collectifs d'enseignants intervenant au LEGTA de Saint-Ismier suivant le rapport établi entre *tâche* institutionnelle et activité collective. Notre préoccupation tout au long de l'enquête sera d'explorer une question centrale : le travail collectif des enseignants permet-il de dégager une marge d'autonomie pour le groupe? Nous proposons d'aborder notre problématique en suivant certaines entrées qui nous révéleraient peut-être des indices permettant d'affirmer l'existence d'une autonomie relative. Premièrement, nous tentons de déterminer comment ces collectifs interprètent l'artefact prescriptif et le mettent en œuvre. Deuxièmement, l'analyse du rapport entre tâche et l'activité réelle suivant le type de prescription et le type de collectif nous permettra de constater l'apport spécifique du collectif à la transformation de la tâche. Ensuite nous essaierons de répondre à la question suivante : En quoi la transformation du prescriptif par le collectif est-elle créatrice d'une autonomie relative pour le groupe ? L'hypothèse que nous émettons concernant l'autonomie est la suivante : plus la prescription est floue, plus la marge d'autonomie grandit, mais à condition que le collectif se soit placé dans une dynamique active, c'est-à-dire, doté d'une certaine réflexivité lui permettant de penser son activité.

2.2 Le choix de l'objet et du lieu d'étude

Dans le cadre de l'enquête de terrain, notre objectif fut d'entreprendre une recherche heuristique sur le travail collectif des enseignants. Le travail collectif des enseignants étant un thème peu étudié par la recherche comme nous l'avons évoqué au chapitre 4, nous l'avons choisi comme objet d'étude dans le but de contribuer à la connaissance empirique dans ce domaine. Cette thématique intéresse cependant de plus en plus l'institution scolaire et les chercheurs pour des raisons diverses : on lui prête la capacité d'améliorer l'apprentissage scolaire d'une part, et d'autre part, il est considéré par bon nombre de chercheurs comme source de développement professionnel pour les enseignants. Enfin, d'un point de vue de la sociologie des organisations, une dynamique collective est aussi contributive de développement organisationnel. Le travail collectif des enseignants représente donc un enjeu significatif pour l'institution scolaire.

Ayant choisi l'objet d'étude, nous devons répondre à une première question : Où peut-on mieux observer ce phénomène ? Je fus dans ce cas ma propre source de renseignement : connaissant la

dynamique collective de l'établissement et dont se prévalent les deux projets d'établissements⁵¹, il m'a semblé que le LEGTA de Saint-Ismier pourrait être un terrain propice à l'analyse de l'activité collective des enseignants. En effet, comme nous avons pu le constater, certaines collaborations entre enseignants sont bien établies, et entraînés par cette dynamique, de nouveaux collectifs se forment chaque année.

3 Méthodologie de l'enquête

3.1 L'échantillonnage

Ayant choisi le site pour l'observation et l'étude du phénomène, il a fallu réfléchir sur le prélèvement d'échantillon et des critères de prélèvement. Allons-nous étudier le phénomène partout où il a lieu sur le site, c'est-à-dire, travailler sur toute la population ? Dans ce cas, il n'y a pas d'échantillon à proprement parler si nous suivons tous les collectifs d'enseignants du lycée. Mais cela augmenterait considérablement notre temps d'étude, par conséquent, une étude de cas nous semble la plus appropriée car elle « *permet avant tout au chercheur de mettre en évidence des traits généraux, sinon universels, à partir de l'étude détaillée et fouillée d'un seul ou de quelques cas* ». (Van der Maren, 1993, p.17)

Ainsi, nous avons préféré opérer sur la base de la représentativité de notre échantillon par égard à notre problématique qui est, rappelons le, la marge d'autonomie dégagée par un collectif d'enseignants suivant le rapport activité collective et prescription. Finalement, notre choix s'est porté sur l'étude *multi-cas* par la sélection de trois collectifs sélectionnés pour leur représentativité théorique et placés intuitivement dans trois catégories distinctes suivant le rapport activité - prescription. L'étude multi-cas paraît d'autant plus intéressante qu'elle permet de découvrir des convergences entre plusieurs cas tout en étudiant les particularités de chacun. (Yin, 1994 In Karsenti, 1998)

Nous avons constaté la présence de ces trois types de collectifs en nous basant sur la distinction opérée au Chapitre 3 entre trois types de prescriptions : descendantes, discrétionnaires, et remontantes. Ainsi le type d'échantillonnage que nous proposons d'étudier est basé sur une « *variation maximale* » (Lincoln et Guba, 1985 ; Miles et Huberman, 1994 ; Patton, 1990) dont l'objectif est « *de rendre compte de différentes variations et d'identifier des réseaux de significations ou thèmes communs importants* » (Miles, Huberman, 1994, p. 58) émergeant des cas sélectionnés.

Nous avons en effet différencié entre trois collectifs dans un ordre décroissant par rapport aux caractéristiques et à la précision de la prescription. Nous examinons d'abord l'activité du collectif

⁵¹ P.E 2007, 2012.

M22⁵² choisie pour sa nature très *structurante*. Il s'agit d'un *collectif contraint* régi par des prescriptions rigides. Ensuite, l'activité du collectif MG1⁵³ (Projet Passeurs d'Histoires), guidée par une prescription *mixte*, interprétée de manière plus flexible pour convenir aux besoins des protagonistes et du contexte. Ce collectif est *semi-contraint*, à mi-chemin entre le collectif contraint et *libre*. Enfin, le collectif libre de Mini-Chaumont effectuant un véritable travail créateur à partir d'une prescription descendante *floue*, comme l'incitation institutionnelle de collaborer dans le cadre de l'activité d'enseignement, de réaliser des projets collectifs et transversaux en direction des étudiants pour développer leur autonomie professionnelle et leur sens des responsabilités. La marge de manœuvre laissée par « ce trou de normes » offre au collectif l'occasion de construire l'activité à sa guise résultant en une prescription remontante.

3.1.1 Présentation de l'échantillonnage

Le Collectif M22 : « Techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation » en BTSA AP. *Intervenants : BC en éducation socioculturelle, AQ en documentation, BD en français et AR en économie pour la partie pluridisciplinaire.*

Le Collectif MG2 : « Langue française, langages, éléments d'une culture humaniste et compréhension du monde » en Bac Professionnel. Intervenants : AB en français, AB en histoire-géographie, AC en documentation, BC en éducation socioculturelle.

Le Collectif Mini-Chaumont : Projet libre en BTS AP. Intervenants : AR en Techniques Economiques, AX en Sciences et Techniques d'Aménagements, AW en Sciences et Techniques des Aménagements, AZ artiste plasticienne, AY, intervenant en MIL (Module D'Initiative Locale).

Le collectif M22, un collectif contraint régi par une prescription descendante

La plage pluridisciplinaire du M22 comprend trois disciplines - français - documentation - éducation socioculturelle (ESC). Nous avons choisi le module M22 puisqu'il nous a semblé intéressant de voir le rapport entre *tâche* et *activité* dans le cadre d'une prescription institutionnelle très cadrée et nous voulions, en lien avec notre problématique, examiner comment le collectif d'enseignants s'approprie la prescription et parvient à créer un espace relatif d'autonomie pour le groupe.

Nous enquêtons sur les phases en amont et en aval du travail pluridisciplinaire en M22, de sa mise en place et de son déroulement. Nous demandons aussi aux enseignants de donner leurs perceptions sur le bilan du travail en fin de parcours. Nous utilisons pour notre recherche les textes

⁵² Le M22, module commun à tous les BTSA (Brevet de Technicien Supérieur Agricole) dont l'intitulé est Techniques d'Expression, de Communication, d'Animation et de Documentation.

⁵³ Module MG1 en Baccalauréat professionnel, Langue française, langage, éléments d'une culture humaniste et compréhension du monde, mo

officiels (référentiels), les artefacts produits par le collectif s'ils existent, et deux séries d'entretiens individuels semi-directifs.

Nous avons à l'étude un collectif dont la tâche est très cadrée et l'activité imposée par le référentiel dans le cadre du travail pluridisciplinaire. Les membres réalisent la tâche prescrite sans trop la modifier. Ce cas montre des enseignants effectuant la tâche en groupe dans le but précis de mettre en œuvre la prescription, et dont le terme se présente sous forme d'évaluation certificative pour les élèves.

Le Module M22 en BTSA est un exemple significatif de la volonté du prescripteur de faire évoluer l'enseignement disciplinaire en effectuant des croisements imposés avec d'autres disciplines lors du ciblage de savoirs et savoir-faire à acquérir. Commun à tous les BTSA, le M22 est « *un module ouvertement interdisciplinaire puisqu'il repose sur la conjonction de trois disciplines : la documentation, l'éducation socioculturelle et le français*⁵⁴ ».

Ce module est centré sur l'acquisition des compétences de communication écrites et orales. Par le biais d'un travail pluridisciplinaire, il s'agit de mettre en œuvre une démarche méthodologique transversale développant la maîtrise des compétences de communication : de la phase préparatoire de recherche et de traitement de l'information à l'exploitation du support de communication tout en intégrant les codes écrites et orales et les compétences de relations interpersonnelles.

Parallèlement à l'objectif de communication, le contenu disciplinaire du M22 repose aussi sur l'approche d'un thème culturel au programme pour chaque promotion. Ce thème devient ainsi le support privilégié de travail pour les quatre matières inscrites⁵⁵ sur la page des activités pluridisciplinaires.

Le collectif MG1, un collectif semi-contraint régi par une prescription discrétionnaire

Le deuxième type est le collectif d'enseignants dont la collaboration est imposée au départ puisqu'il s'agit de mettre en œuvre un module dans le cadre des référentiels, mais fonctionnant sur un préalable affinitaire et poursuivant la collaboration au fil des ans, finit par styliser le genre professionnel (Clot, 2000). En s'emparant de la prescription, le collectif lui apporte des ajustements correspondant aux besoins du contexte. En imaginant des variantes de l'activité, il pérennise et légitime une activité désormais reconnue par l'organisation qui s'attache à maintenir les membres au sein du groupe. Les membres du collectif M22 sont désignés par la hiérarchie et fonctionne sur le même mode que le groupe appelé communément « l'équipe pédagogique ». Cependant, le collectif MG1 n'est pas une simple équipe pédagogique car son travail dépasse de loin les attentes règlementaires de l'organisation. En s'appropriant la prescription par un travail d'interprétation, il transforme l'activité dont les retombées impacteront à la fois le collectif et ses membres.

⁵⁴ D.A du M22, p 1.

⁵⁵ M21 (Economie), M22 (Français, Documentation, Education Socioculturelle)

Le collectif Mini-Chaumont, un collectif libre régi par une prescription remontante

Plusieurs enseignants décident d'un projet « très ambitieux » selon leurs propres termes : faire participer les étudiants d'une classe (BTS AP) à la compétition du Festival International des Jardins à Chaumont-sur-Loire. Le projet est abandonné devant l'ampleur du défi et des difficultés logistiques, et à la place, est retenu un autre projet non moins ambitieux, qui est de réaliser un concours interne en conception paysagère. Les étudiants concourent par trinôme et le groupe lauréat a l'honneur de voir réaliser le jardin imaginé.

La deuxième partie du projet du collectif d'enseignants consiste donc à faire réaliser l'aménagement paysager par les étudiants. Trois enseignants ont porté l'essentiel du projet sur lequel sont venus se greffer d'autres selon leur discipline. Si les compétences en lien avec le Projet Mini-Chaumont se retrouvent bien dans le référentiel professionnel⁵⁶, en revanche, la réalisation d'un chantier d'aménagement n'est pas mentionnée et n'est ainsi pas obligatoire. Par ailleurs, le référentiel professionnel ne prévoit pas de travaux pratiques en BTS par voie initiale.

Nous allons ainsi étudier le rapport entre Mini-Chaumont et la prescription pour montrer comment les enseignants, à partir d'un lien lointain avec le référentiel de formation, parviennent, par le biais du travail collectif, à créer un nouvel espace pour l'activité professionnelle correspondant à des besoins identifiés par les membres du collectif.

Mini-Chaumont représente un travail *d'auto-prescription* correspondant à une *prescription remontante* puisqu'elle émane de la base de l'organisation scolaire. Comme nous l'indique le corpus empirique, le collectif Mini-Chaumont s'est créé sur le mode spontané et s'est inventé ses propres règles de fonctionnement. Il décide ainsi de façon autonome de son existence et de son avenir. Cette auto-prescription constitue avant tout un espace d'autonomie professionnelle pour *recréer* le travail. Ce travail re-créé n'a été rendu possible en contexte que grâce à une prescription remontante émanant du groupe.

3.2 Les instruments de mesure

3.2.1 L'analyse de la tâche à travers la lecture des documents prescriptifs

Avec l'appui de notre cadre conceptuel fondé sur l'ergonomie de l'activité et l'analyse organisationnelle, nous souhaitons mettre en lumière certains ressorts de l'activité collective,

⁵⁶ Des exemples : Faire le programme des travaux à réaliser (Objectif du D3.2) ; Calcul de coûts sur un chantier pour les Techniques en Sciences Economiques, Création plastique pour la Conception en aménagement (Objectif I du D4.3, ou encore l'élaboration d'un choix (Objectif III du MD4.1). Document « Référentiel Professionnel du Technicien Supérieur en Aménagements paysagers », DGER, Janvier 1994.

conscientisés ou non par les protagonistes, à travers l'étude des éléments prescriptifs et en lien avec des aspects contextuels propres à notre enquête. Ainsi, nous cherchons à connaître le lien entre *tâche* et *activité* (*tâche* au sens ergonomique du terme, c'est-à-dire, la prescription ordonnant ce qui est à faire, et *activité* entendue comme interprétation et transformation de la *tâche*) dans le travail collectif des enseignants et de déterminer la marge d'autonomie gagnée par les collectifs selon le degré de précision de la prescription.

Nous nous reposons sur les référentiels de programme pour les trois collectifs. Le prochain chapitre sera ainsi dédié à l'analyse de la prescription dans le but d'examiner les attentes du prescripteur institutionnel. Nous cherchons à savoir comment se décline la tâche pour ensuite la mettre en lien avec l'activité dans les chapitres suivants.

3.2.2 Les entretiens semi-directifs

Notre démarche consiste à analyser comment les enseignants du collectif appréhendent la tâche, et comment ils *perçoivent* l'activité collective résultant de l'application et de la transformation de la tâche. En effet, nous cherchons à nous approcher au plus près de la nature de l'activité collective à travers le regard que porte sur elle les enseignants et de croiser ensuite ces perceptions avec l'analyse de l'observateur externe (méthode de double lecture, Marcel 2006).

Nous réalisons pour la plupart des cas deux séries d'entretiens individuels semi-guidés auprès des enseignants concernés : la première durant la phase de démarrage et la deuxième vers la fin de l'activité collective. La première sert à nous renseigner sur la tâche et comment elle est considérée, comprise et interprétée par les enseignants. La deuxième nous aide à compléter les données de la première phase en récoltant des indices sur l'activité réelle à travers le regard *a posteriori* des enseignants. Nous souhaitons ainsi pouvoir mieux cerner les écarts entre tâche et activité et la nature de ces écarts afin de déterminer l'espace d'autonomie en résultant.

Les questions posées durant les entretiens relèvent de deux catégories : factuelle et interprétative. Nous posons des questions factuelles concernant la description du travail collectif, la mise en place du module à travers le travail de concertation, la planification pédagogique des séquences, le partage des tâches et le rôle de chacun durant la phase de travail collectif. Les questions de nature interprétative seront abordées afin de connaître l'impact de l'activité sur le collectif et ses membres. Les entretiens d'un même collectif permettront de bâtir une trame continue de l'activité collective et d'en extraire un plan global.

Nous nous renseignons également sur les facteurs facilitant ou freinant l'activité collective lesquels seront mis en perspective à travers une lecture sociologique de l'établissement.

Les entretiens : période d'exécution, durée et moyens utilisés

Les entretiens ont été menés de mai 2011 à mai 2012 et sont de deux types suivant leur longueur : entretiens courts ou complets. Chaque membre participant a été interviewé une fois au cours d'un entretien complet qui a duré en moyenne une heure à une heure et demi.

Ensuite, un deuxième entretien ressemblant plus à un échange a été effectué souvent pour un complément d'information pour le suivi de l'activité collective. Les entretiens complets ont été retranscrits intégralement, et ont été obtenus soit par enregistrement audio soit par prise de note quand les protagonistes se montraient moins à l'aise par la présence d'un magnétophone. Les entretiens courts ont été pour la plupart réalisés par prise de notes.

3.2.3 Grille d'entretien

La présentation

Notre démarche est d'abord d'expliquer à l'enseignant l'objectif de l'entretien en spécifiant le type d'étude et son objectif. Voici la trame de la présentation :

Nous réalisons une enquête sur le travail collectif des enseignants dans le cadre d'un mémoire de recherche⁵⁷ en Master 2 et notre but est de voir comment fonctionne le collectif. Nous cherchons à savoir comment vous vous organisez pour travailler ensemble et si votre travail collectif obéit à des prescriptions institutionnelles, c'est-à-dire, des référentiels. Nous souhaitons comprendre comment vous mettez en œuvre l'activité à partir de la prescription. Nous essayons de déterminer vos motivations pour travailler en équipe, et ce que le travail collectif vous rapporte, personnellement et professionnellement. Notre but est de chercher si vous parvenez à créer un espace d'autonomie qui vous procure une marge de manœuvre pour faire différemment à chaque fois, ou changer la manière de faire pour convenir à vos besoins et attentes.

Les questions

Nous n'avions pas une liste de questions toutes prêtes que nous suivions durant l'entretien. Notre méthode repose cependant sur le mode de l'entretien semi-directif, puisque nous suivions les éléments essentiels de la présentation ci-dessus, quoique de façon assez informelle et non chronologique car c'était sous la forme d'une trame mentale invisible. Ainsi, le mode que nous avons utilisé ressemble plus à un intermédiaire entre l'entretien semi-directif et non-directif, puisque par moment nous laissons une entière liberté à l'interviewé pour développer les points qu'il aborde. Nous commençons toujours par une question ouverte, par exemple : « Alors, parle-moi un peu de votre projet Mini-Chaumont », et si l'interviewé se lançait dans un flot de paroles, nous nous laissions aller

⁵⁷

Nous précisions : Master 2 Recherche en Education, en FOAD à L'ENFA de Toulouse.

au gré de l'entretien. Nous ne voulions pas interrompre l'interlocuteur pour accueillir vraiment toutes les données qu'il pourrait nous apporter en rapport avec l'activité collective. En effet, nous pensions que le mode de l'entretien non directif était idéal pour traiter les parties subjectives du discours telles les convictions, valeurs et opinions personnelles, alors que les informations factuelles pouvaient être recueillies par des questions plus précises.

Différentes catégories de questions jalonnaient les entretiens:

- *la question ouverte de départ (cf., ci-dessus) ;*
- *demande de précisions quand nous jugeons l'information incomplète ;*
- *la reformulation pour inviter l'interviewé à développer le point de façon plus approfondie ;*
- *le résumé d'une partie du discours pour vérifier si l'on a bien compris et inviter l'interviewé à rectifier en cas d'imprécisions ;*

Nous privilégions ainsi le mode d'*entretien non-directif mixte* car nous pensons qu'il favorise la parole les participants. Une grille classique de questions par ordre chronologique tend à inviter des réponses brèves et mécaniques. Les interviewés auront eux-mêmes une propension à suivre l'ordre des questions, et estimant qu'ils ont répondu à une question, arrêteront de parler en attendant la prochaine. Cette façon de procéder tend à ôter tout le naturel de la relation entre intervieweur et interviewé. Elle n'est pas propice à la recherche et l'exploitation de significations profondes dans le discours. Pour cette raison, nous avons opté pour un style conversationnel, où l'échange n'est pas exclu, ou le chercheur peut intervenir à certains moments dans l'entretien mais sans toutefois perdre de vue les objectifs de son étude. Nous avons jugé important de maintenir une relation d'empathie pour favoriser une parole libre.

Ci-dessus le modèle de grille d'entretien que nous avons utilisé pour le Collectif du M22.

1. En quoi consiste les objectifs du M22 en Français ? (ou autres matières) ?

2. Comment se passe le travail collectif au niveau de la partie amont, c'est-à-dire, la concertation, préparation et organisation du déroulement des activités ? Comment répartissez-vous les tâches dans cette partie ? (Qui fait quoi ?)

3. L'exploitation : Comment organisez-vous les activités

d'enseignement : co-enseignement ou en individuel ?

4. Quel lien faites-vous entre les objectifs du module et l'activité collective ? Entre les référentiels ou le programme et le projet collectif mis en œuvre ? Est-ce que vous faites la même chose chaque année, et si vous changez, qu'est-ce que vous changez et pourquoi ?

5. L'ancienneté de la collaboration : Depuis combien de temps travaillez vous ensemble ?

6. Qu'est-ce que ça vous apporte de travailler en collectif ? Est-ce que vous parvenez à y trouver votre compte et comment ?

Explicitation de la grille

1. La question 1 invite l'enseignant à donner son interprétation de la tâche.

2. La question 2 est une demande d'information factuelle sur la planification pédagogique. Elle sert à recueillir des données sur le travail partagé, éventuellement de déterminer s'il y a un *leader* dans le collectif, quelqu'un qui assurerait la tâche de coordination. Elle consiste aussi à apporter des informations sur l'expertise du collectif dans l'organisation du travail collectif en vérifiant si les activités ont fait l'objet d'une concertation spécifiant les rôles respectifs, et la place que chacun occupe individuellement au sein du collectif. Elle indique par ailleurs la délimitation entre la partie individuelle et la partie collective du travail. Enfin, elle précise comment sont répartis à l'avance les objectifs pédagogiques entre les différents membres.

3. La question 3 renseigne sur les modalités de déroulement de l'activité collective face aux élèves. L'activité se fait-elle en co-enseignement, ou avec un seul enseignant à la fois face-aux élèves ? Nous cherchons à connaître les raisons du choix opéré par les collectifs des modalités particulières du déroulement de l'activité d'apprentissage.

4. La question propose de mettre en lumière les liens que font les enseignants entre la tâche (le programme ou les référentiels) et l'activité (le déroulement du projet pédagogique collectif) mis en œuvre. A partir de la compréhension qu'ont les enseignants de cette question et de la manière dont ils font le lien entre tâche et activité, nous tentons de cerner l'écart entre ces derniers afin de discerner dans quelle mesure il y a eu re-création de la tâche. Ce point essentiel nous indiquera éventuellement la marge d'autonomie dégagée par le collectif dans la réalisation de la tâche.

5. L'exploitation de la question 5 explore les mécanismes à l'œuvre dans la pérennisation d'un collectif d'enseignants. Elle cherche à connaître les facteurs contribuant à une collaboration durable.

6. La question 6 cherche à déterminer les motivations de l'implication des membres d'un collectif d'enseignants à travers l'exploration de la frontière entre raison professionnelle et raison personnelle.

3.2.4 D'autres types de mesure

L'observation

Tout comme les entretiens, la période d'observation est bornée par la même durée, c'est-à-dire, de Mai 2011 à Mai 2012. Nous avons effectué deux types d'observation :

➤ ***L'observation des temps formels de concertation***

Elle concerne les réunions de concertation de filières, réunions de conseil de classe, réunions plénières des enseignants. Les notes sont consignées dans un carnet et ont surtout servi à alimenter l'étude du contexte de l'établissement scolaire support de l'enquête de terrain. La grille d'observation que nous avons utilisée concerne les points suivants :

1. L'ambiance des réunions :

Nous renseigne sur le type de relations entre la hiérarchie et les enseignants.

2. Les relations entre les membres des équipes, entre les membres de l'équipe pédagogique dans son ensemble : des relations de pouvoir, d'autorité ou de partage, construites avec le temps mais discernables à travers l'attitude, les gestes, les paroles ou la position prise publiquement par le discours.

3. Les modalités de constitution des équipes :

**Réunion de préparation de la rentrée scolaire, Juin 2011,
Réunion des EIE, Juin 2011.**

4. Le suivi des projets collectifs :

Les difficultés éventuelles de la mise en œuvre, les tensions occasionnées par celles-ci.

L'observation des moments informels

Il s'agit de moments d'échanges entre enseignants ou entre enseignants et hiérarchie dans des lieux informels tels que salle des profs (également salle de café), salle de repas, ou encore salle des photocopieuses. Les bureaux des enseignants peuvent aussi être des lieux d'échange.

Nous incluons aussi les repas officiels de fin d'année et repas marquant la fin de l'année scolaire. La grille que nous avons utilisée pour cette catégorie comporte les items suivant :

- 1. L'ambiance générale entre enseignants**
 - 2. La présence ou non de la séparation disciplinaire**
 - 3. La présence ou non des clans**
 - 4. L'ambiance dans des moments conviviaux**
- (Repas de fin d'année organisés ou pique-niques spontanées)**

Ces deux grilles d'observation fournissent des éléments permettant la définition du type de contexte de travail présidant à la formation et au développement des collectifs d'enseignants.

3.3 Traitements des données

Les entretiens sont retranscrits au fur et à mesure et un travail d'analyse des données est effectué dans le but de trouver des indices de l'autonomie collective. L'analyse comporte plusieurs phases en suivant le modèle de flux présenté par Miles et Huberman (1994) : Condensation des données, présentation des données, et élaboration des conclusions.

3.3.1 Condensation des données

Durant la phase de condensation, nous procédons à la sélection d'éléments qui nous intéressent, repérons des thèmes ou des réseaux de signification, et effectuons des regroupements. Pour Miles et Huberman, « *la condensation est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions 'finales' et les vérifier* ». (Miles & Huberman, 2003, p.28).

Dans un premier temps, notre travail de base consiste à examiner la tâche et à en faire une lecture approfondie. Nous essayons ensuite d'avoir le point de vue des membres du collectif sur la tâche à effectuer, c'est-à-dire, l'interprétation qu'ils en font. Une troisième étape nous amène à déterminer l'existence d'écart, écarts simples ou doubles, entre tâche et activité. En effet, les décalages

peuvent être multiples : entre la prescription et sa mise en œuvre (écart entre tâche et activité), entre *les attentes du prescripteur* et *les attentes des protagonistes* (Six, 2002), et entre les attentes des protagonistes et *l'activité réelle*. (écart entre ce qu'ils disent et ce qu'ils font).

Nous réalisons un découpage du discours par catégories auxquelles on attribue des codes. A travers tout le corpus empirique, nous comptons une soixantaine de catégories codées, par exemple, *Coninf* pour Concertation Informelle, *Mot* pour la motivation, *Soupcol* pour souplesse des collègues et ainsi de suite. La prochaine étape consiste à organiser les données en fonction du type de liens entre les catégories : par exemple, le lien *Mot-Soupcol-Conf-Ent* pour les caractéristiques identifiées comme essentielles dans un collectif de travail : la motivation, la souplesse des collègues, la confiance et l'entente entre les collègues.

Les données sont ainsi hiérarchisées en fonction des objectifs de l'étude, dans le but de rechercher des indices tels que l'interprétation de la tâche, sa re-création et l'existence d'une marge d'autonomie.

Cette phase devrait dégager une certaine cohérence parmi les données sélectionnées et hiérarchisées que nous pouvons ensuite matérialiser à l'aide d'un schéma pour faire ressortir les types de liens entre supercatégories, c'est-à-dire, les catégories fusionnées pour les liens inhérents qu'ils présentent. Pour l'exemple donné ci-dessus, la supercatégorie serait *Carestracol* pour « *caractéristiques essentielles au travail collectif* ».

3.3.2 Présentation des données

La présentation des données est « *l'assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions* » (Miles & Huberman, 2003). Produit sous forme de texte narratif, cette phase nous permet d'avancer dans l'enquête avec des balises claires aidant à l'élaboration des conclusions.

Une fois la condensation réalisée, nous examinons le contenu du discours pour expliciter les zones d'ombres, faire ressortir des liens non apparents *a priori* entre différents contenus de discours, et tentons une phase d'explication et d'analyse.

La méthode principale utilisée est ainsi l'analyse de contenu du discours mis en relation avec les connaissances du contexte. Cette analyse est réalisée à l'aide d'une grille (ci-dessus) que nous avons élaborée en nous basant sur le cadre conceptuel présenté en amont en lien avec notre objet d'étude.

Schéma et Grille d'analyse des données de notre enquête

1 La tâche est toujours à l'origine de l'activité (prescription externe ou auto-prescription). De la tâche émanent les étapes 2, 3, 4 et 5 mais non l'étape 6, l'autonomie collective dépendant principalement du pouvoir d'agir du collectif.

2 Les opérateurs du collectif interprètent la tâche. 1 et 2 sont caractérisés par des liens étroits. La tâche doit être interprétée et l'interprétation renvoie en retour à la tâche. L'étape 2 est cruciale car l'interprétation détermine le niveau d'appropriation de la tâche. Elle dirige l'action de l'opérateur dans la mise en œuvre de la prescription, l'étape 3, où un écart systématique sera observé entre tâche et activité. L'interprétation de la tâche correspond au pouvoir d'agir du collectif et elle est reliée de façon centrale à toutes les autres étapes.

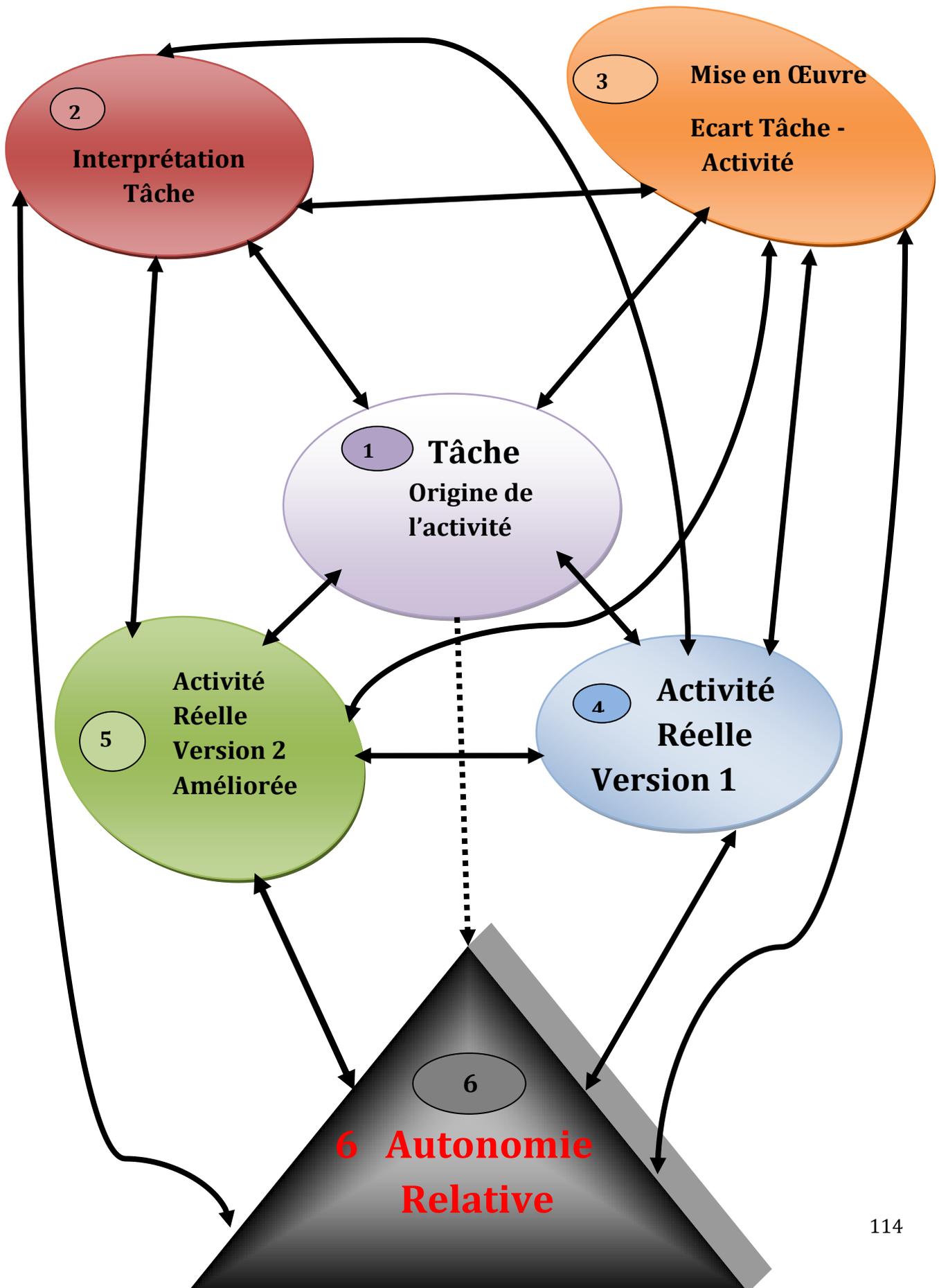
3 L'écart est universel : la mise en œuvre crée un écart entre tâche et activité. Dans l'écart se niche la créativité et la prise d'initiative des opérateurs. La mise en œuvre, étape 3 renvoie à l'interprétation de la tâche (étape 2) et à la tâche également (l'étape 1). L'étape 3 représente un processus : la mise en œuvre de l'activité. Elle est également liée aux étapes 4, 5 et 6. L'issue de l'étape 3 est la 4 avec *l'activité réelle version 1* mais aussi la 5, *l'activité réelle version améliorée*, car la mise en œuvre de la prescription est un processus itératif. Chez les enseignants particulièrement, la cyclicité du rythme scolaire les engage dans un éternel recommencement. De fait, les mises en œuvre de la tâche (sauf dans le cas d'une tâche nouvelle) correspondent souvent à des *re-mises* en œuvre. D'où lien entre 3, 4 et 5. L'écart entre tâche et activité favorise l'autonomie (l'étape 6).

4 L'étape 4, *l'activité réelle version 1*, est le produit de la mise en œuvre de la tâche (étape 3) mais constitue aussi une interprétation de celle-ci par le collectif (étape 2). Elle renvoie à l'origine de l'activité (étape 1) et elle est également liée aux étapes 5 et 6. L'étape 4 est la version première de l'activité, elle peut aussi faire référence à des versions précédentes. Enfin, le lien avec l'étape 6 : *l'activité réelle 1* exprime en elle-même la marge d'autonomie obtenue par le collectif.

5 L'étape 5, *l'activité réelle version 2 améliorée*, est le produit d'un réajustement par le collectif qui opère des modifications suite à la réflexion collective sur l'activité 1. L'étape 5, tout comme l'étape 4, est reliée à toutes les autres et suit le même cheminement avec cependant une différence : l'étape 5 doit son existence à l'expérience gagnée par l'étape 4. L'étape 5 est le résultat de la réflexivité et du pouvoir d'autorégulation du collectif.

6 L'étape 6, le gain d'une autonomie relative résulte de l'activité collective et elle rejoint toutes les étapes. Le seul point avec lequel l'étape 6 n'est qu'en partie reliée (flèche en pointillé) est la tâche. En effet, la tâche en elle-même n'affecte pas directement l'activité. Pour avoir une incidence sur elle, la tâche requiert l'action du collectif. Celui-ci doit en effet l'approprier et agir sur elle. L'autonomie représente ainsi le pouvoir d'agir du collectif sur la tâche. Dans certains cas, la tâche s'accompagne de conditions restrictives limitant les marges de manœuvre du collectif. C'est en ce sens que la tâche pourrait avoir un effet sur la marge d'autonomie. L'interprétation de la tâche (2) a pour effet sa re-création, générant par ce processus une marge d'autonomie. L'autonomie désigne ainsi à la fois un processus et un résultat.

Sur la page suivante, le schéma représentant les étapes de la grille d'analyse.



3.3.3 Elaboration des conclusions

L'élaboration des conclusions est la troisième et dernière étape consistant à faire émerger les motifs récurrents (« patterns »), « *les explications, les configurations possibles, (et) les flux de causalité* » (Miles & Huberman, 2003). Ces conclusions vont permettre de produire notre analyse finale en lien avec notre compréhension et interprétation du milieu et correspondant également à notre question de recherche.

Cette phase a pour but de porter un regard totalisant sur l'ensemble des données pour repérer les constantes et les variables de l'étude et de généraliser les données pertinentes à la thématique.

Nous souhaitons pouvoir relever les éléments de l'étude transférables à un autre contexte. A partir des motifs récurrents, nous procéderons à la vérification de notre hypothèse de départ : l'autonomie relative du collectif est conditionnée par son pouvoir d'agir, lui-même dépendant en partie sur la nature de la tâche. Une prescription descendante composée de conditions restrictives sur les marges de manœuvre professionnelles a tendance à réguler l'activité de manière trop mécanique. Cependant, le pouvoir d'agir et la prescription discrétionnaire ne sont pas les seuls éléments facilitant, le contexte est également un facteur déterminant dans la pérennisation du travail collectif des enseignants.

Conclusion du Chapitre 6

Nous pensons que notre statut particulier de chercheur, étant ni complètement à l'extérieur, ni complètement à l'intérieur, a favorisé la compréhension du phénomène à l'étude. Le risque de manque d'objectivité possible lié à la situation présente (le point de vue « de l'intérieur » par la situation de l'enseignante en poste), est largement compensé par une compréhension fine du contexte d'étude et par des données recueillies dans une atmosphère de confiance présageant de leur qualité et de leur capacité à approcher la réalité.

Chapitre 7

Etude de la prescription guidant l'activité des collectifs du LEGTA de Saint-Ismier

Introduction

Dans l'étude du travail collectif, nous rappelons un de nos objectifs consistant à analyser la prescription pour comprendre comment elle est appropriée. Ainsi, nous étudions à travers ce chapitre les trois types de prescriptions que nous avons relevés dans le cadre de l'enquête. Notre analyse sera ponctuée dès que nous l'estimons nécessaire de données provenant de l'enquête. Nous espérons ainsi mieux contribuer à la compréhension des faits liant la nature de la prescription et la réalité provenant du contexte. Avant de démarrer ce chapitre, nous prolongeons notre introduction en exploitant brièvement la question de la prescription institutionnelle concernant le travail collectif des enseignants en général.

Traditionnellement, les obligations de service des enseignants trouvent leur origine dans le Décret de 1950⁵⁸ portant sur les obligations des enseignants. Celles-ci étaient exclusivement en fonction des heures des cours dispensés. Dans l'enseignement agricole publique, d'autres textes viennent en modifier la portée en introduisant la notion du travail d'équipe, qui par la configuration même du métier d'enseignant, portera nécessairement ce travail d'équipe hors de la classe.

Les obligations de service des enseignants ⁵⁹ sont traitées dans les textes de loi des Décrets de 1971 et 1990. Pour l'enseignement agricole, une circulaire de 2004 (Mayajur 2004) les reprend et les réprecise. Elle précise que «les enseignants font partie d'une équipe pédagogique placée sous l'autorité du chef d'établissement». Dans ces conditions, les modalités du service d'un enseignant sont définies en fonction :

- des programmes officiels
- de l'horaire défini réglementairement pour chaque enseignant
- des activités qui font partie de la fonction enseignante.

Le texte opère une distinction entre le service exigible, c'est-à-dire le service d'enseignement (exemple : 18 heures d'enseignement hebdomadaire pour un enseignant ayant le statut de Professeur Certifié de l'Enseignement Agricole (PCEA) et « les obligations inséparables » du service

⁵⁸ Décret n°50-583 du 25 mai 1950 portant règlement d'administration publique pour la fixation des maximums de service des professeurs et des maîtres d'éducation physique et sportive, titulaires et délégués.

⁵⁹ Article 1er du décret du 16 juillet 1971 et article 26 du décret du 24 janvier 1990.

d'enseignement. Les obligations de service des personnels enseignants dans le sens du service exigé comprennent, d'une part un service d'enseignement en présence des élèves, et d'autre part, des obligations inséparables du service d'enseignement, c'est-à-dire, les tâches constituant un élargissement de son champ d'intervention par rapport au Décret de 1956 qui portait uniquement sur les heures de cours dispensées par l'enseignant.

Les activités faisant partie de la fonction enseignante incluent désormais l'encadrement, la préparation des cours et l'évaluation des élèves (Circulaire Août 2004). Les heures d'enseignement recouvrent toutes formes de face à face : cours, TP/TD, pluridisciplinarité, MIL/MAR/MAP, mise à niveau (ou soutien), enseignements facultatifs et enseignements optionnels. La pluridisciplinarité peut faire intervenir ensemble ou séparément plusieurs enseignants de disciplines différentes face à un groupe classe.

Le travail collectif prescrit concerne, comme le spécifie la Note de Service d'Août 2004, un travail de concertation de l'équipe pédagogique au sens de travail de groupe, c'est-à-dire, essentiellement concentré sur la préparation, le suivi et l'évaluation scolaire. Ce collectif est communément désigné sous l'appellation « *équipe pédagogique* » dont le travail consiste en des activités d'enseignement en classe (le travail pluridisciplinaire) et hors la classe incluant l'encadrement et le suivi scolaire des élèves.

Le travail collectif prescrit que nous nous proposons d'étudier est celui envisagé par l'institution à travers le travail pluridisciplinaire fléché par les modules de formation. Le cas que nous avons suivi du module M22 en est un exemple. Il s'agit d'un module d'enseignement en BTS regroupant les quatre disciplines - français, documentation, ESC et économie - lesquelles sont liées par une relation d'interdépendance dictée la prescription.

Le travail collectif non prescrit est celui n'émanant pas de l'organisation scolaire. Il inclut entre autres les projets sur la base du volontariat. Un exemple local est en le projet *Individualisation des Enseignements* mis en place à Saint-Ismier dans le cadre du projet régional Rhône-Alpes, *Ensemble pour l'EAP*, 2010. Il s'agit d'un collectif d'enseignants s'engageant dans un projet expérimental au sein de l'établissement avec mutualisation des expériences et mise en réseau au niveau région des résultats obtenus. Le travail non prescrit que nous étudions porte sur le projet Mini-Chaumont en BTS AP. Il s'agit d'un projet de conception et de création d'un jardin, non déterminé par une prescription institutionnelle directe. Nous insistons sur l'absence d'obligation pour les enseignants de construire et de mettre en œuvre ce projet. Néanmoins, nous verrons à travers le référentiel de formation qu'il existe bien des liens entre les savoirs et savoir-faire déclinés dans le programme et les composants du projet.

A mi-chemin entre le travail prescrit et le travail non prescrit, nous retrouvons le Collectif MG1 en cycle de Bac Professionnel dont une partie est régie par le référentiel de formation mais dont l'activité collective repose essentiellement sur la base du volontariat. A travers ce module, le travail

collectif est encouragé mais non dicté (Sauf pour la Documentation avec le programme du nouveau Bac Professionnel).

1 Le Collectif M22 : Présentation de la prescription régissant l'activité collective

1.1 Les injonctions du prescripteur

Nous allons présenter ce module comme il est défini par la prescription institutionnelle.

Le Document d'Accompagnement⁶⁰ précise que le Module M22 traitant des techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation, a pour objectif général⁶¹ l'amélioration des capacités de recherche et de traitement de l'information, et des capacités d'expression, de communication, de relation et d'initiative :

« Le module M22, commun à tous les BTSA, est un module ouvertement interdisciplinaire puisqu'il repose sur la conjonction de trois disciplines : la documentation, l'éducation socioculturelle et le français... Il est donc nécessaire de prévoir une **concertation préalable** à la formation et **d'élaborer conjointement une progression**, sur les deux années, **en fonction d'objectifs communs après lecture réfléchie du référentiel** et **répartition des objectifs** de formation **en fonction des champs de compétence** spécifiques à chaque discipline. » (p.1)

Le module M22 permet également d'appréhender des faits sociaux et culturels à travers le thème culturel défini annuellement au programme. Ce module repose en fait sur un thème central, transversal à toutes les disciplines participantes. Cela signifie qu'une promotion de BTS travaillera sur le même thème pendant toute la durée de la formation.

La prescription est sans aucune ambiguïté concernant le travail collectif des enseignants. Nous retrouvons dans ce passage des mots-clés indiquant une volonté de promouvoir le travail collectif, et d'instaurer une collégialité formelle par les termes « concertation », « élaborer conjointement », « objectifs communs », « lecture réfléchie », et « répartitions des objectifs ». Nous avons souligné certains passages en gras que nous estimons importants dans le cadre de notre étude afin d'en faire une brève analyse pour déterminer dans quel sens cette prescription oriente le travail collectif des enseignants.

⁶⁰ Référentiel de Formation du Diplôme BTSA Toutes Options du 12 Juin 2009.

⁶¹ Document référentiel, Les modules du tronc commun, *arrêté du 21 juillet 2009*.

Les objectifs spécifiques du module sont :

1 : Répondre à un besoin d'information

2 : Améliorer sa capacité d'expression orale et écrite

3 : Améliorer sa capacité de communication dans des situations d'interaction

4 : Développer son autonomie, sa capacité d'organisation et de communication dans le cadre d'une démarche de projet.

Concertation préalable, Elaborer conjointement une progression, Formulation d'objectifs communs, Lecture réfléchie du référentiel, Répartition des objectifs en fonction des champs de compétence.

La concertation préalable est une nécessité selon les termes du texte prescriptif. Cela signifie que les enseignants ont l'obligation de se concerter avant de mettre en œuvre le module M22. Pourtant, comme nous l'avons constaté assez régulièrement, il y a souvent un décalage entre le prescrit et le réel, parfois dû à des impossibilités en termes de moyens, mais également à des circonstances spécifiques, notamment quand les enseignants adaptent la prescription aux besoins du contexte.

Dans notre cas, nous avons demandé aux enseignants que nous suivons comment ils ont géré ce moment : « *Cette année, on n'a pas eu de pluri, on ne sait pourquoi, et on n'arrive pas à se trouver un moment ; la concertation, ça été fait vite fait, en dix minutes avant d'aller dans la classe pour présenter le module⁶²* ». Nous nous sommes renseignés en peu plus sur l'absence de ces heures et l'explication que nous avons eu est que l'établissement a été amené à faire des choix pédagogiques pour répondre à un besoin exprimé par les élèves depuis plusieurs années : le manque de travaux pratiques en BTS⁶³.

Cette année, les enseignants ont exprimé leur regret de ne pas avoir eu suffisamment de temps pour la concertation et la planification du module. La plage spécifique pluridisciplinaire à l'emploi du temps hebdomadaire avait disparu.

Il nous a semblé saisir une contradiction entre les termes concertation et plage de pluridisciplinarité, et nous avons donc demandé des explications supplémentaires. La concertation dans le cadre d'un travail pluridisciplinaire est toujours prise sur le temps personnel de l'enseignant⁶⁴ et ce temps de concertation est utilisé pour planifier en amont l'activité collective à venir. Après éclairage des propos tenus, nous interprétons le manque de temps pour « *la concertation pluri* » comme étant lié à l'absence déplorée d'une plage pluridisciplinaire dans l'emploi de temps dont le résultat fut une compression du temps professionnel échangé entre les membres du collectif. Ce temps est nécessaire pour se concerter sur les choix à faire et sur la progression pédagogique commune. Il sert également à effectuer des séances en co-enseignement.

L'élaboration d'une progression conjointe comme le précise la prescription, émane de la concertation des enseignants en amont, c'est-à-dire, avant le lancement des activités. Ceux-ci doivent produire une progression pédagogique définie à l'avance sur les deux années. Si la prescription est

⁶² E16, AQ.

⁶³ Les référentiels des BTSA AP ne prévoient en effet pas de plages de Travaux pratiques, les stages en entreprises sont les seuls moments où les étudiants entrent en contact avec les techniques de leur futur métier.

⁶⁴ E14, AB

effectivement suivie, cela représente un travail conséquent dans la phase préparatoire mais il est également vrai, selon les enseignants, que l'expérience en la matière représente un gain de temps non négligeable, associé principalement à la connaissance du fonctionnement du module, et à la façon de travailler des membres du collectif.

La progression en fonction des objectifs communs et la répartition des objectifs en fonction des compétences disciplinaires sont préconisées par le prescripteur et représentent aussi un travail considérable en particulier pour des enseignants novices. Cependant dans notre cas, certaines enseignantes bénéficient de plusieurs années d'expérience d'enseignement en BTS et déclarent être plus à l'aise pour démarrer le module en début d'année : « *Au bout d'un moment, tu sais comment ça fonctionne t'as pas besoin de beaucoup de temps pour savoir comment tu vas t'y prendre, chacun a son bout à faire, et chaque année, c'est toujours la même démarche* »⁶⁵. Le collectif contraint avance plutôt sur un terrain familier, contrairement au collectif libre qui lui avance en terre inconnue comme nous le verrons plus tard.

Sur les trois enseignantes, deux d'entre elles enseignent au lycée depuis plus de dix ans, et la dernière est arrivée il y a trois ans. Elle a été très vite prise en main par les autres enseignantes qui lui ont expliqué comment fonctionne le module. Entre la Documentation et le Français « *ça a tout de suite collé, on s'est bien entendu* » (AQ). Les autres enseignantes ont donc expliqué à la nouvelle les modalités de mise en œuvre du module tout en faisant des références au passé (*l'année dernière, on a fait comme ça...et on avait tel thème au programme, AQ*). Il est important de s'assurer que certains préalables soient atteints, c'est-à-dire, la connaissance commune de ce qui est à faire avant que le travail collectif ne démarre.

En explicitant les manières de faire du passé à la nouvelle enseignante, c'est en quelque sorte une introduction aux variantes du *genre professionnel* (Clot, 2000) du collectif qui est effectuée. La nouvelle enseignante va donc pouvoir s'intégrer plus aisément dans le collectif et bénéficier de l'entraide fournie par ses collègues. L'expérience du collectif dans le module M22 a permis de construire au fil des ans une manière de faire mise à l'épreuve chaque année.

Les objectifs communs du M22 sont définis de manière très précise dans le Document d'Accompagnement (D.A). A travers ce module, les objectifs communs sont clairement annoncés dès le début du texte prescriptif. Les objectifs pédagogiques envers les élèves sont « d'améliorer leurs capacités de recherche et de traitement de l'information, leurs capacités d'expression, de communication, de relation et d'initiative ». La collaboration des enseignants vise un travail pédagogique à la fois sur la forme et le contenu : il s'agit de « l'acquisition de notions et de méthodes centrées sur l'acte de communication », allant de l'apprentissage des techniques de recherches documentaires, de l'exploitation thématique à travers « l'appréhension des faits sociaux et culturels,

⁶⁵ E16, AQ.

notamment au travers des thèmes définis annuellement au programme » et finalement l'aboutissement par un travail de transfert des apprentissages en situation de communication.

La répartition des objectifs se fait en fonction des compétences disciplinaires. Après le cadrage du texte prescriptif sur les objectifs communs, la répartition des objectifs selon les disciplines est également très clairement explicitée : L'objectif 1 est spécifique à la Documentation ; le Français est concerné par l'Objectif 2 et l'Education Socioculturelle par l'objectif 2.4 et 3.⁶⁶

Une lecture réfléchie du référentiel et une réflexion commune sont un préalable nécessaire à l'engagement collectif des membres. Si les notions de constructions communes et de partage des tâches sont explicitées dans cette prescription, elles impliquent également la notion de responsabilité partagée. Car l'élaboration commune du travail a pour effet de diluer la responsabilité individuelle au profit du collectif. Ce transfert de responsabilité modifie quelque peu le profil individuel du travail enseignant.

Nous constatons ainsi le désir d'inscrire au sein du dispositif pédagogique la réflexion commune dans le travail enseignant. Les directives sont non seulement centrées sur les tâches telles que la formulation d'objectifs communs et leur programmation au sein du déroulé pédagogique, mais elles invitent aussi à un travail en profondeur, de « *lecture réfléchie* » du référentiel. Doit-on en inférer un travail collégial d'interprétation du référentiel ou du moins une lecture concertée? En tout cas, nous pouvons inférer l'intention du prescripteur de voir s'organiser entre enseignants une discussion du référentiel pour en écarter toute divergence d'interprétation avant d'entamer la phase de formulation d'objectifs communs.

Une des enseignantes du M22 nous a indiqué : « *On n'a pas beaucoup le choix, tout est dicté par les référentiels* »(BD). A la lecture du document d'accompagnement du M22, nous constatons effectivement que la prescription délimite de près l'activité collective, indiquant la nécessité de la concertation pluridisciplinaire suivie d'un travail commun de planification pédagogique et de répartition des tâches. Le prescripteur ira même jusqu'à s'assurer de la lecture du référentiel en ajoutant par ailleurs qu'il entend par là une lecture *active*, c'est-à-dire, porteuse de sens, celle capable de déclencher une action collective réfléchie.

1.2 La prescription de la tâche dans le Module M22 : *Procédures et contenus d'enseignements guidés précisément par le prescripteur*

La prescription institutionnelle concernant le M22⁶⁷, comme nous allons le voir, délimite précisément à la fois les procédures et les contenus d'enseignement. *La pratique d'enseignement*, en

⁶⁶ Pour le détail des objectifs, voir Annexe I page

⁶⁷ M22 - Techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation. Horaires élève : Français 58 h, Éducation socioculturelle 87 h, Documentation 29 h.

termes de contenus et de compétences spécifiques du programme à travailler par les enseignants individuellement, y est clairement spécifiée, tandis que *la pratique enseignante* concernant la mise en œuvre et le déroulement de la partie pluridisciplinaire, fait également l'objet d'un cadrage spécifique. Par ailleurs, le contenu d'enseignement pluridisciplinaire est imposé à travers le thème culturel inscrit au programme chaque année. Quand aux modalités de l'évaluation, réalisée en *Contrôle en Cours de Formation*⁶⁸ (CCF), et en épreuve terminale (ET1), elle est également finement détaillée par le prescripteur.

1.2.1 Une tâche très cadrée en termes de contenus disciplinaires

Le module M22 est caractérisé essentiellement par des prescriptions rigides dont l'adaptation par les enseignants est fléchée en termes de contenus et de modalités d'enseignement. Nous allons passer en revue chaque discipline dans le but d'étudier ses rapports avec la prescription.

La documentation englobe l'objectif 1 du référentiel « Répondre à un besoin d'information ». Le prescripteur guide le travail de l'enseignant sur la manière d'aborder la recherche documentaire avec les lignes directrices posées au préalable.

Les objectifs généraux de la Documentation sont la maîtrise des notions de base, des concepts et des techniques documentaires. En outre, les étudiants abordent aussi « les techniques de lecture rapide, de lecture flexible, de sélection de l'information, de repérage et de classement des indices⁶⁹ ». Il s'agit d'acquérir « une culture informationnelle, à savoir : la connaissance de ses propres intérêts et besoins en information et la capacité de déterminer, trouver, évaluer, organiser, ainsi que créer, utiliser et communiquer efficacement l'information ».

Les objectifs 1.1 et 1.2 concernent l'apprentissage des étudiants aux techniques de recherche documentaire et de traitement de l'information. Les principales caractéristiques de l'information doivent être traitées en centrant l'apprentissage sur des notions déterminées par le prescripteur. Nous allons tenter de synthétiser les éléments les plus pertinents par rapport à notre étude et relèverons les points essentiels qui ressortiront à travers les entretiens.

La première partie du référentiel (Objectif 1.1 : Mobiliser les concepts et les techniques nécessaires à une recherche et à un traitement de l'information pertinents) traite des notions essentielles à aborder par l'enseignant et prépare en quelque sorte à la deuxième partie qui représente une mise en œuvre des techniques apprises dans un projet de communication.

- La notion de besoin et l'information intégrée dans un processus de communication.

⁶⁸ Contrôles en Cours de Formation. Dans des établissements agricoles publics ayant opté pour ce type de contrôle certificatif, 50 % des notes du diplôme sont réalisés en interne dans le cadre du CCF. Les 50% restants s'effectue sous la forme des épreuves terminales.

⁶⁹ D.A, Module M22, Juin 2009. Les autres passages cités sont tous extraits du même document.

L'enseignant « insiste sur les principales caractéristiques de l'information (durable, éphémère, utile, gratuite) ainsi que sur les fonctions de l'information : didactiques, culturelles, politiques (notion de pouvoir) dans l'actuelle société de l'information. »

Dans les deux points qui suivent, nous retrouvons davantage les spécificités de la Documentation en tant que matière disciplinaire :

- L'enseignant aborde le document en tant que support de l'information et traite l'identification de ses sources.
- Le système d'information documentaire en lien avec l'environnement de l'espace documentaire.
- Evaluation de la qualité de l'information : fiabilité (identification et sources), validité (crédibilité) et pertinence (par rapport au besoin et à la production envisagée). Ce point est aussi considéré comme transversal par les enseignants du module, particulièrement par le Français et la Documentation, dans le sens où cette compétence pourrait être traitée aussi bien par l'une ou l'autre discipline.

Les modalités de mise en œuvre de cette partie sont aussi indiquées par le prescripteur qui enjoint l'enseignant à conduire des séances de travaux pratiques tout en faisant le lien avec la production qui sera demandée aux étudiants :

« L'enseignant présente les caractéristiques principales des outils et conduit des séances de travaux pratiques sur des exercices d'apprentissage que les étudiants transposeront à leur travail personnel autour de la démarche de médiation documentaire ».

Le français concerne l'objectif 2 du référentiel⁷⁰ : Améliorer sa capacité d'expression. Dans le cadre du Français, le prescripteur cadre de façon précise à la fois le contenu et les moyens d'enseignement. Nous retenons les points essentiels suivants que nous détaillons plus bas :

- ◆ Un travail méthodologique indiqué en détail (Objectif 2.1)
- ◆ Un travail sur la langue avec des exercices spécifiques déclinés (2.1)
- ◆ Des supports de travail également prescrits (2.1 et 2.2)
- ◆ Un contenu d'enseignement imposé : le thème culturel au programme

Le travail sur la compétence de l'argumentation, basée sur « une conception dialogique » (émetteur-récepteur de la communication) de la communication est au centre de la démarche d'apprentissage en Français. L'enseignant doit aussi guider les étudiants dans l'élaboration de problématiques « qui

⁷⁰ Sauf pour l'objectif 2-4 lequel concerne l'ESC.

nourrissent et diversifient la réflexion ». L'enseignant de Français aura donc comme objectif de préparer à l'« argumentation orale du CCF, argumentation écrite de l'épreuve terminale » en exploitant la lecture et l'écriture des textes variés mais en se reposant sur le thème au programme comme support⁷¹.

A travers l'objectif 2.1, « Prendre en compte la situation de communication », un travail spécifique sur la langue est indiqué par le prescripteur :

- Observation des styles de discours : informatif, explicatif argumentatif eu égard à certaines techniques de communication (convaincre/persuader)
- Reconnaissance des éléments significatif du texte : mots-clefs, de l'implicite...
- « Mobilisation de références culturelles adéquates, intégration des éléments d'information dans un discours construit »
- « Adapter son discours (visée, système énonciatif, schéma argumentatif, convocation du discours d'autrui, registre, niveau de langue, axiologie, éléments de rhétorique...) »

Le prescripteur propose l'entraînement à l'écrit dans le cadre de la préparation à l'ET1 à travers « des exercices de transformation (pastiche, parodie...), expansions (phrase de départ, suite de texte, texte fendu...), consignes modifiant le signifié (inventaires, faux proverbes, paradoxes...) ou le signifiant (répétition de sons, lettre imposée, logorallye, calligrammes...).

Les supports pour le travail à l'écrit et oral indiqués sont : dossier de presse, littérature, film de fiction, documentaire, arts plastiques, essai, dialogue d'idées, lettre ouverte, discours, théâtre, publicité, cinéma de fiction, documentaire, exposition, installation ...

L'objectif 2.2, « Analyser et produire un message écrit » met l'accent sur la maîtrise de l'expression écrite dans la première partie et sur l'analyse et la production des textes argumentatifs dans la deuxième. Le cadrage est précis une fois de plus et la prescription guide l'enseignant vers certains moyens d'enseignement :

L'enseignant fait analyser et produire des textes variés :

- écrits journalistiques (éditorial, tribune libre, lettre ouverte...)
- écrits techniques (rapports de stages, restitutions, entretien, enquête, compte rendu...)

Le prescripteur souligne le lien entre l'objectif 2.2 et l'épreuve terminale « Expression française et culture socio-économique »(ET1) « pour laquelle la production attendue est l'article de

⁷¹ « Tout au long de la progression pédagogique du module, les étudiants s'approprient une culture en lien avec le thème au programme ». D.A, 12 Juin 2009.

presse ou la lettre ». L'enseignant est invité à se servir de supports de communication réels tels que voyage d'étude, MIL⁷², stage etc. L'accent est aussi placé sur une approche de la problématique⁷³ d'un discours dans le texte argumentatif. D'autres types d'exercices sur la langue sont soulignés tels que les figures de styles : « figures de construction comme le paradoxe, figures du contenu sémantique comme l'ironie ou l'hyperbole, figures de la ressemblance comme la comparaison, la métaphore, l'allégorie... ». Le support préconisé ici sont les textes littéraires qui « restent un support privilégié pour cette étude. »

A la lecture de la prescription en français, nous constatons des rapprochements entre compétences disciplinaires en français et en ESC. Certains aspects convergent à travers l'objectif 2.3, « Communiquer à l'oral » lequel est lié à la préparation du CCF de français -documentation. Cet objectif spécifie la compétence à acquérir : « L'étudiant apprend à argumenter à l'oral dans le cadre d'une situation concrète de communication ». Il s'agit de savoir s'adapter à son public, de s'entraider à acquérir une fluidité de parole, de maîtriser les ressources kinésiques et proxémiques lors d'une communication orale. Les moyens que recommandent le prescripteur sont la mise en œuvre des situations impliquant le genre théâtrale, les pratiques de mise ne scène et l'improvisation « et, lorsque cela est possible, des situations réelles de communication orale : commentaire d'image, de texte, compte rendu, entretien exposé bref, revue de presse, table ronde, soutenance de rapport... ».

La partie que nous avons soulignée en gras pose problème pour l'enseignante de français, mais également pour la documentation. D'abord, l'enseignante de français estime que les frontières sont trop floues entre certaines compétences travaillées en français et en ESC. Ensuite, la grille d'évaluation du CCF faisant référence aux *ressources kinésiques et proxémiques* doit être utilisée par les deux enseignantes de français et de documentation. Or, celles-ci sont peu à l'aise avec cette partie de la grille qui selon l'enseignante de documentation, a été conçue par une enseignante d'ESC. Nous aborderons dans la partie empirique les réactions des enseignants en lien avec cet objectif 2.3, particulièrement concernant les délimitations des compétences à travailler par chaque discipline faisant partie du module.

⁷² Module d'Initiative Locale faisant partie du domaine disciplinaire du Français.

⁷³ Dans le cadre du CCF, la problématique doit faire l'objet d'un enseignement spécifique. L'enseignant souligne que la problématique ne se réduit pas à une thématique ou à une simple question mais se définit comme un champ de controverse. L'enseignant apprend donc aux étudiants :

- à discerner les lieux communs liés au sujet donné,
- à construire des séries de questions pertinentes sur ce sujet,
- à transformer le sujet en débat explicite en établissant la liste des problèmes posés par le sujet,
- à confronter les points de vue en travaillant sur un groupement de documents raisonné et diversifié,
- à réfléchir et à prendre position par rapport à la problématique. (D.A, Juin 2009)

L'ESC en M22 présente des compétences étroitement liées avec le français. Tout d'abord, il est à noter que l'objectif 2.4 concerne l'ESC comme le précise l'arrêté de Juillet 2009 alors que la partie consacrée à l'objectif 2 est essentiellement centrée sur le français. Partout ailleurs, les objectifs délimitent les champs disciplinaires mais nous constatons dans ce cas un croisement de compétences disciplinaires. En effet, l'objectif 2.4 vise l'ESC dont les objectifs propres sont définis par la partie 3 mais elle se retrouve ici avec le Français dans cette section de l'objectif 2. Cette démarche si elle peut se justifier au regard de la cohérence dans la manière de décliner les compétences liées étroitement entre elles, n'en demeure pas moins étonnante aux yeux des enseignants. Nous avons en effet relevé à maintes reprises, des indices montrant que les délimitations des champs disciplinaires entre les trois matières demeurent floues dans l'esprit des enseignants.

L'objectif 2.4, dont l'intitulé est « Produire des messages visuels, scripto-visuels et/ou audiovisuels » vise la maîtrise « des pratiques langagières intégrant des codes graphiques et plastiques, sonores, dans des situations de communication ». L'enseignant cible un apprentissage dans le domaine de la réalisation ou de l'utilisation des supports tels que maquette, dépliant, plaquette, affiche, logo, vidéo, diaporama, bande son, panneau d'exposition etc. Les étudiants s'exercent également à la pratique de la note d'intention. Le support réalisé est évalué en CCF dans le cadre du PIC de communication (Objectif 4)

Les objectifs 3 et 4 en ESC visent à améliorer sa capacité de communication dans des situations d'interaction. A travers l'objectif 3, l'accent est mis sur un travail sur la relation interpersonnelle à partir de supports variés indiqués par le prescripteur : « pièces de théâtre, films, émissions de télévision » ainsi que des situations de « l'environnement social et professionnel ». L'objectif 3.1 traite des obstacles à la communication avec quelques indications : « perception réductrice (stéréotypes), le non-dit, l'attitude conflictuelle, l'inadaptation du code utilisé ».

Nous remarquons une proximité entre l'objectif 3.1 en ESC et l'objectif 2.3 en français. L'objectif 3.1, Analyser le processus de la communication interpersonnelle, est fondé sur la communication en contexte et l'exploitation de ses éléments constitutifs avec un travail spécifique sur les « gestes, postures, regards, apparence, signes sensoriels, kinésiques, proxémiques ». Or, certains éléments du 2.3 en français concernant la partie Communiquer à l'oral incluent aussi la maîtrise des ressources kinésiques et proxémiques.

L'Objectif 3.2 : Améliorer sa capacité de communication en face à face, cerne les outils permettant d'évaluer la relation interpersonnelle : « échelles d'attitudes, outils d'évaluation, grille de Porter ». L'entretien est désigné comme un mode privilégié pour l'apprentissage de cette compétence et les moyens préconisés sont sous forme de jeux de rôle ou des exercices permettant la reformulation, la maîtrise du questionnement, les techniques de l'entretien de face à face.

Objectif 3.3 : Améliorer sa capacité de communication en groupe : les réunions et leurs conduites, comme l'indique l'intitulé, concerne un travail sur « la préparation, l'organisation, la participation et la conduite de réunion ». Il s'agit aussi de sensibiliser les étudiants aux flux de

communication (efficacité, conflit, prise de décision etc.) à travers l'observation de situations (film ou émission de télévision). Le travail effectué dans ce cadre doit permettre de préparer les étudiants à la participation au travail de groupe. Les modalités de mise en œuvre conseillées sont les « exercices et simulation en petit groupe » et « l'observation d'au moins une réunion professionnelle ».

Le projet de communication est formulé à travers l'objectif 4 : Développer son autonomie, sa capacité d'organisation et de communication dans le cadre d'une démarche de Projet d'Initiative et de Communication : le P.I.C. Le prescripteur exprime son souci de développer une pédagogie de projet ayant « pour ambition d'intégrer les apprentissages individuels et collectifs dans une dynamique sociale ». Il souligne son aspect éducatif avec des contraintes qui lui sont inhérentes et met en garde contre le manque de distance nécessaire envers le projet afin de bénéficier pleinement de l'apprentissage. L'enseignant se doit aussi de trouver un équilibre entre dirigisme et laissez-faire dans sa manière d'accompagner les projets.

L'objectif 4.1 : Se situer dans une démarche de projet et de communication prépare à la mobilisation des étudiants sur leur projet en les plaçant dans une démarche d'anticipation et d'organisation à travers la planification et la répartition des tâches. Cette phase inclut aussi la recherche des informations et la mise en œuvre des moyens nécessaires à la réalisation du projet. Les étudiants développent des compétences de négociation, de suivi et d'évaluation de projet. Enfin, ils se mobilisent sur un projet choisi librement et nécessitant une démarche de communication et d'animation.

L'objectif 4.2 concerne la conception du projet et il souligne le rôle de l'analyse du contexte et de l'exploitation des ressources disponibles par le groupe. Les choix de communication sont aussi déterminés durant cette phase.

Objectif 4.3 vise la mise en œuvre du projet et sa réalisation. L'emphase est sur les notions d'adaptation, de négociation, d'aspects relationnels, la maîtrise de moyens de communication ainsi que la promotion et la valorisation du projet : « Cet objectif 4 du référentiel suppose pour être atteint d'intégrer les apprentissages relatifs aux objectifs 1, 2 et 3. Le PIC est en effet la démarche privilégiée pour appliquer dans le cadre d'une réalisation les méthodes et techniques enseignées parfois préalablement ». Le PIC est réalisé en deuxième année mais il ne s'agit pas d'une obligation. Le texte indique simplement une pratique constatée : Il est « mis en œuvre le plus souvent lors de la deuxième année de formation ».

1.2.2 Une tâche en partie cadrée en termes de modalité d'évaluation des enseignements

L'évaluation certificative

L'évaluation certificative du Module M22 se présente sous l'intitulé « Epreuve B⁷⁴ dans une Note de Service (NS) de 2007⁷⁵ ». Cette Note de Service concerne tous les BTSA non renouvelés, dont

⁷⁴ C.F Annexe 1

l'option Aménagement Paysager. L'épreuve B consiste en « 2 contrôles certificatifs de même coefficient » et le prescripteur précise aussi que « les contrôles peuvent correspondre à un écrit et/ou un oral, un travail personnel ou de groupe avec une restitution individuelle écrite ou orale ».

Soulignons que la prescription préconise soit un oral, soit un écrit, soit encore un mélange des deux dans le cadre de l'évaluation certificative No. 1. Nous allons donc insister sur la possibilité de faire les deux contrôles à l'oral. Si nous évoquons ce point, c'est parce qu'il fera l'objet d'une discussion lors d'un entretien avec une des enseignantes du module suivie d'un échange sur le même sujet à la fin de notre étude. Nous verrons en effet que les enseignantes n'interprètent pas toutes la tâche de la même manière, et l'une d'entre elles déclarera notamment : « *Ce n'est pas clair ce qu'on nous demande*⁷⁶ ».

L'évaluation en documentation est liée au CCF No. 1 phase 1 avec un thème imposé. La deuxième partie du référentiel de Documentation à travers l'objectif 1.2⁷⁷ : Mettre en œuvre sa capacité d'organisation et de communication de l'information dans le cadre d'une démarche de médiation documentaire sert directement à l'objectif de l'évaluation en CCF. Le prescripteur requiert de l'enseignant que celui-ci mette en œuvre une démarche de médiation documentaire en lien avec un besoin d'information dont le thème est imposé.⁷⁸

La prescription à l'enseignant se transforme ainsi en une prescription aux étudiants qui doivent réaliser et présenter « un produit documentaire adapté à une situation de communication donnée ». Le prescripteur propose même tout un ensemble de types de produits de communication au choix : « dossier documentaire, exposition, documents scriptovisuels ou pages web, dossier de presse, journal, préparation d'un débat contradictoire, préparation de la modération et de l'animation d'un forum Internet... ».

Dans l'esprit du prescripteur, les objectifs du référentiel de documentation contribuent à préparer les étudiants à aborder le thème socio-économique et culturel défini annuellement au programme c'est-à-dire seront mis au service de l'ET1 mais aussi de présentation oral de la phase 2 du CCF1 puisque les étudiants se seront familiarisés au préalable aux techniques documentaires essentielles. C'est en ce sens que les objectifs de la Documentation servent à la transversalité du Module M22 en contribuant à préparer les étudiants à la manipulation du thème au programme :

⁷⁵ Note de service, (NS) DGER/SDPOFE/N2007-2153, Date: 24 décembre 2007.

⁷⁶ AQ, E16

⁷⁷ 2-1 Mettre en œuvre sa capacité d'organisation et de communication de l'information dans le cadre d'une démarche de médiation documentaire : prise en compte d'un besoin d'information, élaboration d'un produit de communication mettant en relation un corpus de documents avec son lecteur. (Arrêté 21 Juillet 2009)

⁷⁸ Thème socio-économique et culturel au programme. Pour la promotion en cours, le sujet est *La mondialisation des échanges et de la culture*.

« La médiation documentaire trouve ici son efficacité en créant une interaction entre un enseignement disciplinaire cohérent, transférable dans d'autres disciplines et un espace documentaire élaboré ».

La prescription relative à l'évaluation certificative en Documentation est considérée comme floue par les enseignants. Nous allons tenter de distinguer les points sur lesquels les interprétations des enseignants divergent.

L'enseignant de documentation doit proposer aux étudiants « un outil de suivi individuel de la démarche de médiation documentaire (du type « carnet de bord ») qui sera renseigné au fur et à mesure de la démarche ». Le prescripteur fait plusieurs propositions pour guider l'enseignant vers la construction d'un certain type d'outil de suivi en précisant toutefois que la liste est « non exhaustive ».

Il existe donc une liberté de choix concernant l'outil. Si le texte prescriptif donne la possibilité d'un choix du mode d'évaluation (à l'écrit ou à l'oral), cependant, les formulations sont assez ambiguës pour la partie documentation : D'abord, l'objectif général du CCF1 est de « de traiter l'information afin d'argumenter dans le cadre d'une situation concrète de communication orale qui sera précisée par l'équipe enseignante ». Il est précisé dans cette Note que le CCF1 porte sur les objectifs 1 et 2 du référentiel (sauf les sous objectifs 2.4.1 et 2.4.3), c'est-à-dire qu'il concerne la documentation et le français.

Le CCF1 a pour objectif d'évaluer « une communication orale intégrant des supports de communication. L'étudiant effectue une recherche documentaire, individuellement ou en binôme, et réalise un traitement de l'information à partir d'une problématique qu'il a lui-même élaborée. Ce travail s'appuie obligatoirement sur les thèmes socio-économiques et culturels au programme ».

L'objectif en documentation est ainsi « l'évaluation de la qualité de la démarche de médiation documentaire et du traitement de l'information », correspondant à la phase 1 du CCF1. La phase 1 comporte donc deux aspects : la démarche de médiation documentaire et le produit documentaire, support de la communication.

Le prescripteur indique que l'évaluation en documentation « sera établie de manière progressive à partir d'un outil de suivi individuel de la démarche de médiation documentaire (de type « carnet de bord ») et d'une grille d'évaluation ». Une grille d'évaluation⁷⁹simplifiée pouvant servir aux enseignants est intégrée à la Note. Ensuite, la NS détaille la composition obligatoire de l'outil de suivi qui comprendra :

- une fiche relative à la problématique;
- une fiche relative à la stratégie de recherche documentaire, questionnement, mots clés, outils de recherche, validation de l'information et évaluation de sa qualité, parcours individuel de l'étudiant (difficultés rencontrées, aides, pré acquis....)

⁷⁹ Cf. Annexe 1.2

- une bibliographie analytique comportant un signalement ainsi qu'un résumé ou une analyse du document
- des fiches lecture pour les documents jugés essentiels : résumé informatif, critères de validité de l'information, pertinence par rapport au sujet traité, biographie de l'auteur... ».

L'ambiguïté concernant le mode d'évaluation entre l'écrit et l'oral se poursuit avec les détails suivants sur les modalités du contrôle. Il est spécifié que l'évaluation en Documentation est réalisée à partir des productions écrites de l'étudiant et d'entretiens individuels « effectués tout au long de la démarche de médiation documentaire ». Peut-on comprendre que les étudiants construisent la démarche documentaire à l'écrit, que cette démarche est vérifiée et corrigée progressivement à travers la grille, mais qu'elle peut faire l'objet d'une évaluation ponctuelle à l'oral ? Ou alors, s'agit-il pour l'enseignant de documentation, d'évaluer progressivement les productions écrites et d'évaluer parallèlement la démarche documentaire à travers des entretiens individuels ? Si tel est le cas, sa présence n'est plus justifiée au CCF1 oral phase 2 puisqu'elle aura terminé l'évaluation certificative pour sa discipline.

Le texte ne précise pas non plus le lien entre la recherche documentaire et le CCF oral en français. Nous savons que le thème demeure *La mondialisation* mais est-ce que les étudiants vont reprendre les mêmes textes comme support à l'argumentation orale lors de la mise en situation ? Ces questions ont été posées à l'enseignante de documentation quand elle a évoqué la charge importante de travail que constitue le CCF1 du module. Elle a affirmé qu'elle n'avait pas le choix et qu'elle devait tout corriger à l'écrit (AQ, E16). Les enseignantes semblent assez confuses devant ces *trous de normes* (Schwartz, 2008) qui dans d'autres contextes auraient peut-être abouti à une appropriation réussie de la tâche. Ils agissent dans le cas présent comme des obstacles.

La NS mentionne aussi que cette phase 1 du CCF « est évaluée par l'ensemble de l'équipe pédagogique du module M22 », sinon par au moins deux enseignants dont le professeur documentaliste. Est-ce que cela signifie que les trois enseignantes du module devraient évaluer la recherche documentaire et le produit documentaire faisant partie du champ de compétences spécifiques à la documentation ?

Nous nous interrogeons sur le sens de cette imprécision. Est-ce pour permettre aux équipes de faire des choix ? Pourquoi ne pas préciser le mode d'évaluation de manière précise, par exemple, l'évaluation se fera à l'oral pour le français et à l'écrit pour la documentation ? Pourtant, nous constatons dans d'autres parties du texte, des directives précises et sans aucune ambiguïté, comme par exemple, la pondération interne de 50% pour chacune des deux disciplines ou encore la composition du carnet de bord.

Le français est concerné par le CCF No. 1 phase 2 sous la forme d'une prescription cadrant de près l'activité. A l'inverse de la phase 1, la phase 2 est plus explicite et plus directive. :

Phase 2 : Evaluation de l'argumentation orale inscrite dans une situation de communication. L'évaluation d'une durée de quinze minutes minimum par étudiant porte sur une argumentation orale qui intègre obligatoirement des supports de communication. L'étudiant argumente dans le cadre d'une situation concrète de communication orale précisée par l'équipe enseignante.

Aucune confusion possible sur le mode de l'évaluation car il s'agit bien ici d'une épreuve orale. Une grille d'évaluation⁸⁰ est intégrée à la Note. Tout comme la phase 1, il est précisé que l'ensemble de l'équipe pédagogique du module M22 participe à l'évaluation ou au moins deux enseignants, dont le professeur de français.

L'enseignant doit organiser la mise en commun des productions des étudiants pour aider, selon le prescripteur, à la réflexion et à la maîtrise de l'argumentation orale évaluée en CCF⁸¹. Il est aussi noté que « l'enseignant participe à la préparation à l'épreuve terminale dans le cadre des activités pluridisciplinaires mises en œuvre dans le domaine « Ouverture sur le monde » (modules M21 et M22⁸²) ». Nous verrons par la suite comment les enseignants ont effectivement organisé l'activité collective de cette phase du module.

L'évaluation en ESC se rapporte au CCF 2 avec une prescription très guidée et une grille d'évaluation imposée. Elle évalue les objectifs 2.4, 3 et 4 du référentiel à travers un projet de groupe, un projet d'initiative et de communication (PIC). Ce CCF compte pour 50% de l'Epreuve B. Il se compose de « l'élaboration d'un support de communication visuel, scriptovisuel ou audiovisuel, à partir d'une note d'intention, et la mise en place d'une animation ».

La Note de Service de 2007 décline en détail les éléments du projet à évaluer : les fiches explicitant la conception du projet, sa démarche, la production d'une note d'intention, la réalisation d'un carnet de bord, des entretiens et les observations effectués par les enseignants tout au long de la démarche.

Le support réalisé ainsi que l'animation font l'objet d'une évaluation à travers un contrôle oral ou écrit en temps limité, comptant pour la moitié de la note finale. Les enseignants ont l'obligation d'utiliser la grille d'évaluation⁸³ intégrée à la NS. Tout comme le CCF1, c'est l'ensemble de l'équipe pédagogique du module M22 qui doit réaliser cette évaluation avec une contrainte d'au moins deux enseignants dont le professeur d'éducation socioculturelle.

Le PIC requiert des élèves un travail de groupe sur un projet de communication avec des exigences particulières concernant la maîtrise des outils de communication ainsi que des aspects relationnels liés à la mise en place d'un projet. Cet enseignement a pour finalité le projet de groupe qui

⁸⁰ Cf. Annexe 1.2

⁸¹ Le thème au programme « sert de support à une évaluation certificative, s'appuyant sur un travail écrit de médiation documentaire, préalable à une argumentation orale ». Arrêté du 21 Juillet 2009.

⁸² M21 : Organisation social, économique et juridique.

⁸³ C.f Annexe 1.2

est évalué en épreuve certificative. Le prescripteur indique que le PIC fait partie d'un parcours pédagogique cohérent et nécessite ainsi que les objectifs 1, 2 et 3 soit traités en amont avant de démarrer l'enseignement.

L'évaluation terminale

L'évaluation en M22 se compose également d'une épreuve terminale (ET1- Epreuve Terminale Numéro 1) dont la prescription est extrêmement cadrée. Par ailleurs, le module M22 constitue le module support de la préparation l'ET1⁸⁴, une épreuve terminale conséquente par son coefficient (5) et regroupant trois disciplines : français, économie et l'ESC. La thématique imposée en M22, La mondialisation des échanges et de la culture, fait également l'objet de l'évaluation⁸⁵ de l'ET1. Les objectifs de cette épreuve sont d'évaluer la qualité de l'expression et la compréhension écrite, la capacité d'analyse et de synthèse, la force de l'argumentation et la mobilisation des connaissances.

L'épreuve consiste en une production écrite basée sur des documents dont le principal d'une longueur d'environ mille mots développe une thèse. Les autres documents viennent en contrepoint, en présentant un point de vue soit complémentaire soit contradictoire. La NS 2007 indique un temps de lecture d'une demi-heure maximum. La première partie de l'épreuve concerne la compréhension écrite du texte principal et la deuxième porte sur l'expression écrite où le candidat est amené à exposer un point de vue et à l'argumenter.

Nous constatons ainsi que la prescription en M22 définit précisément les modalités d'évaluation des enseignements pour les trois matières (documentation, français, ESC) en laissant peu de marge de manœuvre pour l'interprétation. Premièrement, en ESC, les indications données pour le PIC montrent clairement que l'objet ainsi que les modalités d'évaluation sont bien cadrés, avec utilisation obligatoire de la grille d'évaluation nationale. Ensuite, en français, l'objet et les modalités d'évaluation sont également prescrits avec un CCF comportant obligatoirement une situation de communication orale (évaluation de la compétence argumentative) et obligation d'utiliser le thème au programme. Enfin, en documentation, si l'objet de l'évaluation est explicité par le prescripteur, les interprétations divergent sur les modalités d'évaluation selon les enseignants et selon les établissements (Cf. entretien E16, AQ). Cela nous amène à affirmer que le texte comporte *des parties floues* poussant les enseignants à formuler leur propre interprétation de la tâche. Nous verrons que plus le texte prescriptif comporte une part d'incertitudes, plus l'écart entre tâche et activité réelle

⁸⁴ Note de Service 24.12.2007. Epreuve terminale n°1 (ET1) : Expression française et culture socioéconomique. Epreuve du premier groupe, écrite, de coefficient 5, commune à toutes les options rénovées du BTS.

⁸⁵ « Le sujet proposé aux candidats se réfère à un thème culturel socio-économique mis en œuvre dans le cadre des modules de formation M21 et M22 et des activités pluridisciplinaires. Chaque année une note de service précise les thèmes au programme pour une promotion ». Référentiel pour l'ET1.

s'étend, mais ce phénomène peut aussi produire des écarts importants entre différentes versions d'activités réelles.

1.3 Une activité collective guidée par l'instauration d'une plage pluridisciplinaire

La plage pluridisciplinaire du M22 regroupe quatre disciplines : le français, la documentation, l'ESC et l'économie. Un volume horaire de 24 heures est attribué aux activités pluridisciplinaires dans le cadre du domaine « Ouverture sur le monde : Compréhension des faits économiques, sociaux et culturels ; information, expression et communication » concernant les modules M21 et M22. Le référentiel précise que les enseignants des quatre disciplines utilisent cette plage dans une visée méthodologique.

Le référentiel de formation balise très clairement l'activité collective des enseignants. Ceux-ci doivent organiser les activités pluridisciplinaires de façon « à croiser les approches méthodologiques, économiques, sociologiques et culturelles ». Les activités que les enseignants proposent doivent obligatoirement s'appuyer sur le thème socio-économique et culturel au programme (La Mondialisation des Echanges et de la Culture, thème transversal et interdisciplinaire)». « Ce thème est ainsi le support privilégié des enseignements figurant sur la plage pluridisciplinaire du M22 mais également du M21⁸⁶ ». Des exemples d'activités sont listés : revue de presse, veille documentaire, visites, interventions, ou des mini-projets de communication.

Concernant le PIC, le professeur d'éducation socioculturelle gère le suivi de l'ensemble des projets mais il est indiqué que les enseignants de documentation et de français « veillent à la relation entre les apprentissages qu'ils mettent en œuvre et leurs traductions concrètes dans les projets ». Ils peuvent également, au même titre que d'autres enseignants, être tuteurs d'un projet en fonction de leurs motivations et compétences.

Conclusion sur la prescription dans le Module M22

L'activité collective en M22 ne se limite pas seulement à la plage de pluridisciplinarité inscrite au programme. Elle est indiquée à travers toutes des étapes de construction du module par le prescripteur : elle est évoquée non seulement à travers les enseignements croisés entre le français et la documentation mais également à travers la construction du projet en ESC où les autres enseignants veillent à la relation entre apprentissages et leur traduction dans le projet. Par ailleurs, l'activité collective

⁸⁶ Dans le référentiel de formation, le Module M21 concerne l'économie et s'intitule « *Organisation économique, sociale et juridique* » avec un objectif général : « *Analyser les transformations sociales et économiques et leurs enjeux pour se situer dans les débats de société* ».

est présente aussi lors des évaluations certificatives où l'ensemble de l'équipe du module est invité à y participer. La construction du module M22 indique ainsi la volonté du prescripteur de *normer* l'activité collective des enseignants. Les contenus disciplinaires ainsi que les procédures d'enseignement sont tous deux encadrés de façon précise par la tâche en M22. Cette caractéristique du module a aussi pour effet de guider de près l'activité collective puisque le module repose sur le principe de la transversalité des enseignements. Une deuxième conséquence en est l'instauration des rapports interdépendance entre les enseignants pour réaliser la tâche.

Nous proposons une visualisation des aspects essentiels du M22 afin de favoriser la mémorisation des éléments qui seront discutés dans la dernière partie de notre étude de terrain.

M22			
Objectif	Discipline	Cadrage de la tâche	Contenu d'enseignement
Objectif 1	Documentation	<i>Très cadrée</i> Procédures d'enseignement : Oui Evaluation : Modalités au choix : Ecrit ou/et Oral	Imposé : Thème Mondialisation
Objectif 2	Français	<i>Très cadrée</i> Procédures d'enseignement : Oui Evaluation : Oral imposé	Imposé: Thème Mondialisation
Objectifs 3 et 4	ESC	<i>En partie cadrée</i> Procédures d'enseignement : Oui Evaluation : Modalités au choix : Ecrit ou/et Oral	Une partie imposée : Thème Mondialisation : travail de préparation en pluridisciplinarité PIC : Contenu libre

2 Le Collectif MG1 : Présentation de la prescription régissant l'activité collective

Objectifs généraux en MG1

Le MG1⁸⁷ est un module du programme de la filière Bac Professionnel regroupant quatre disciplines ⁸⁸ : le français, l'histoire-géographie, l'ESC et la documentation. Dans un premier temps, nous examinerons les référentiels pour analyser comment la prescription institutionnelle instaure le travail collectif à travers la conception des programmes scolaires. Nous analyserons ensuite au Chapitre 8 comment ces référentiels sont interprétés et mis en œuvre dans le travail collectif des enseignants.

L'objectif général de la tâche en MG1 possède une visée d'ordre disciplinaire et pratique. Il s'agit de « mobiliser des éléments d'une culture humaniste pour se situer et s'impliquer dans son environnement social et culturel ». Il cible des contenus disciplinaires (éléments d'une culture humaniste) avec l'acquisition de connaissances, et un enseignement pratique ou un savoir-faire, voire un savoir-être (s'impliquer dans son environnement social et culturel) avec un accent sur les valeurs et langages communs. Par ailleurs, il se préoccupe aussi d'une finalité langagière avec la maîtrise de l'expression orale et écrite. Cet objectif général oriente les contenus d'enseignement vers certains aspects qui seront à privilégier par les enseignants:

- d'exprimer un jugement respectueux d'autrui,
- de réfléchir sur le monde d'aujourd'hui,
- de se confronter avec la production artistique d'hier et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs.

Le référentiel indique par ailleurs que le module MG1 « aide à la formation d'opinions raisonnées, et favorise l'ouverture au monde et à la culture ». Les quatre objectifs⁸⁹ correspondent aux activités des quatre disciplines présentes dans le module :

- Objectif 1 concerne le français et vise la production écrite et orale avec un travail sur la culture littéraire et le développement de l'esprit critique.
- Objectif 2 se réfère à l'ESC et cible la relation à l'environnement social et culturel à travers différentes formes d'expression et de communication.

⁸⁷ Bac Pro, DA MGI, 2010.

⁸⁸ L'attribution horaire du module se définit comme suit : Français : 112 h ; ESC: 84 h ; Histoire-Géographie: 84 h ; Documentation: 28 h.

⁸⁹ Référentiel de certification et de formation Enseignements généraux, DGER, Janvier 2010.

- Objectif 3 est lié à la discipline Histoire-Géographie dont l'accent porte sur l'analyse et l'interprétation des faits historiques et géographiques pour comprendre le monde.
- Objectif 4 cible les techniques documentaires, où il s'agit de répondre à un besoin d'information professionnelle ou culturelle en mobilisant la connaissance de l'information - documentation.

2.1 La prescription concernant les contenus d'enseignements disciplinaires du MG1

La visée générale en français concerne l'objectif 1 : Analyser, comparer, produire des discours écrits et oraux, développer sa culture littéraire et son esprit critique. Il s'agit pour la discipline d'atteindre les trois grands sous-objectifs⁹⁰ : L'échange écrit (1.1), l'échange oral (1.2) et les compétences de lecture (1.3).

Le prescripteur souligne par ailleurs que les objectifs présentés pour chaque module ne constituent pas « un repère chronologique pour la planification temporelle des activités ». Il indique que la programmation est « librement organisée par le professeur », mais préconise toutefois la conception de « six à huit séquences didactiques » pour chacune des deux années. Il poursuit les indications sur les procédures en conseillant de « créer des liens entre les séquences et dans chaque séquence d'articuler le plus souvent possible écriture, lecture, échange oral et maîtrise de la langue » dans un souci de cohérence.

Le prescripteur préconise un travail sur le langage à partir de supports variés. Les supports d'enseignement proposés a pour effet de guider les choix de l'enseignant sans imposer un élément pédagogique précis. L'objectif 1.1.1 Résumer, rendre compte, expliquer, justifier peut se réaliser à partir d'un texte littéraire ou un texte de presse. L'objectif 1.1.2 Produire des écrits à finalité professionnelle sont sur des supports divers tels que des lettres, des comptes rendus, des rapports. Concernant la rédaction d'un discours argumentatif (1.2.3), l'enseignant a aussi la possibilité d'un large éventail de formes : dialogue contradictoire, lettre ouverte, lettre insérée dans un roman, lettre de réponse dans un débat, discussion, article, discours.

L'objectif 1.2 Echanger à l'oral laisse également une marge de manœuvre à l'enseignant pour conduire ses séances d'enseignement. Par exemple, pour l'objectif Mettre en voix (théâtre, poésie), le prescripteur énonce des savoir-faire à acquérir sans toutefois dicter la conduite à suivre. Nous relevons des termes comme « Acquérir une diction correcte » ou « Développer la capacité à parler dans un temps imposé avec notes ou sans notes ». Concernant les documents supports de la rhétorique, la prescription est également large : « On travaille à partir de documents oraux ...pour une étude et une mise en perspective de quelques grands discours historiques (Napoléon, Jaurès, De Gaulle, Gandhi, Kennedy, Obama...) », ce qui laisse à l'enseignant une assez grande liberté de choix de supports.

⁹⁰ Les sous-objectifs sont présentés en Annexe I.

L'objectif 3 Devenir un lecteur actif et critique est davantage cadré par rapport aux deux précédents. Il convient pour le prescripteur de travailler la compétence de lecture mais à travers un contenu disciplinaire ciblé : les textes supports doivent couvrir les périodes des XVIIIe, XIXe et XXe siècles et un lien doit être fait entre l'œuvre et le contexte historique. L'enseignant doit également approcher les notions de mythe et symboles à travers certains textes donnés en exemple⁹¹.

L'ESC est caractérisée par une prescription semi-guidée. La discipline est repérée sous l'objectif 2 : Analyser et pratiquer différentes formes d'expression et de communication pour enrichir sa relation à l'environnement social et culturel. Il se décline en trois composants:

- La communication interpersonnelle à finalité sociale et professionnelle,
- La communication médiatisée,
- L'éducation artistique.

L'objectif général de la discipline est de :

- Développer les capacités de relation favorisant l'insertion sociale et professionnelle,
- Préparer à une participation active, éclairée et exigeante à la vie sociale, civique et culturelle par une meilleure maîtrise de l'information et de son traitement médiatique,
- Sensibiliser à l'action culturelle par l'acquisition d'une culture artistique et par la réalisation de productions mobilisant des capacités de création, d'imagination et de socialisation.

L'objectif 2.1 repose sur les compétences de communication interpersonnelle (verbale et non verbale et au travers des formes telles que l'entretiens, la réunion etc.) avec une liberté pour l'enseignant de concevoir des situations pédagogiques inédites pour réaliser la prescription.

L'objectif 2.2 vise la communication médiatisé par un travail de méthodologie de la lecture de l'image et l'analyse de l'information des médias (presse écrite, radio, télévision, internet etc.) par l'approche citoyenne (point de vue éthique et civique) liée à la nécessité de s'informer. L'enseignant dispose également à travers cet objectif d'une certaine liberté pour construire ses cours.

L'objectif 2.3 centré sur la création artistique (Pratiquer une approche concrète du fait artistique) comporte trois sous-objectifs avec obligation de traiter un seul domaine d'expression choisi par le professeur d'éducation socioculturelle (arts plastiques ou cinéma, audiovisuel ou expression dramatique, spectacle vivant ou musique, son, chanson).

Le premier sous-objectif, S'initier à des formes d'expression artistique et à leurs évolutions contemporaines, doit permettre aux élèves de fréquenter la création artistique (par exemple, assister à un spectacle) et le deuxième, analyser une œuvre artistique à l'inverse du premier s'effectue au travers des séances d'enseignement réalisées en classe. Le troisième sous-objectif diffère des précédents puisqu'il impose dans la dernière partie la réalisation d'une production culturelle et artistique (2.3.3).

⁹¹ Exemples :- Icare (imprudence et désobéissance fatales) ;- Narcisse (adolescence et miroir funeste) ;- Orphée et Eurydice (amour et mort, lyrisme) ...- Thésée (issue du labyrinthe ?);- Pygmalion (art et création) en lien avec l'ESC ;

L'objectif 2.3 concernant l'ESC est par conséquent semi-guidée par la prescription institutionnelle puisque celle-ci se compose en partie d'éléments libres et en partie de passages imposés (Objectif 2.3.3).

L'histoire-géographie est regroupée sous l'Objectif 3 ⁹²: Analyser et interpréter des faits historiques et géographiques pour comprendre le monde. A travers cet enseignement, le prescripteur vise le développement « d'une pensée plus autonome » des élèves. Il préconise l'utilisation des supports variés tels que cartes, textes, documents iconographiques, etc., et demande à l'enseignant de favoriser l'expression orale et écrite.

L'histoire-géographie étant une discipline essentiellement centrée sur du contenu, nous pouvons anticiper un cadrage plus serré des enseignements. En effet, les quatre objectifs visent tous un contenu spécifique : les deux premiers se rapportent à la France (3.1, 3.2) et les deux autres au monde (3.3, 3.4). Par ailleurs, le prescripteur avertit que « les objectifs 3.3 et 3.4 doivent être étudiés obligatoirement et en totalité car ils font l'objet de l'épreuve terminale d'examen ». De même, il organise le planning et la durée des enseignements en préconisant de « traiter les objectifs 3.1 et 3.2 en classe de première professionnelle à raison d'une heure par semaine et les objectifs 3.3 et 3.4 en terminale professionnelle à raison de deux heures hebdomadaires ». Il évoque une possibilité de travail pluridisciplinaire en classe de première en soulignant que « les contenus du référentiel d'histoire et de géographie **peuvent** (notre soulignage pour attirer l'attention sur la notion de possibilité et non de devoir) servir de support aux exercices de recherche documentaire, choisis en concertation avec le professeur de documentation ».

En conclusion, nous plaçons l'histoire-géographie dans la catégorie de prescriptions descendantes rigides par le cadrage étroit du contenu et l'imposition du planning des objectifs sur les deux années de formation.

Le dernier objectif est lié à la Documentation où il s'agit de « Répondre à un besoin d'information professionnel ou culturel en mobilisant la connaissance de l'information – documentation » (Objectif 4)⁹³. L'enseignant doit développer chez les élèves les capacités de décryptage de l'information afin de la traiter et la présenter (4.1 et 4.2).

Des recommandations sont déclinées par le prescripteur qui prévient néanmoins qu'elles « ne sont ni exhaustives, ni prescriptives ». Elles structurent cependant l'activité d'enseignement car il est proposé « des exercices concrets de recherche documentaire ... aux élèves afin de servir de support aux apprentissages ». Par ailleurs, l'autonomie pédagogique de l'enseignant se trouve réduite par l'obligation de choisir un support de recherche « en concertation avec le reste de l'équipe pédagogique parmi les thèmes culturels abordés durant la formation de première baccalauréat professionnel par les disciplines de français, histoire géographie ou éducation socioculturelle du module ou bien parmi des thèmes interrogeant le domaine professionnel de la filière de formation des élèves ».

⁹² Cf. Annexe 1
⁹³ Cf. Annexe 1.

Les thèmes possibles sont donnés en exemple⁹⁴, tous en lien avec les autres disciplines du module MG1 ou les modules professionnelles et l'enseignant de Documentation est tenu de travailler avec ses collègues :

« La recherche documentaire définie en collaboration avec au moins une des autres disciplines du module MG1 (français, histoire géographie, ESC) ou avec une discipline technique du domaine professionnel de la filière de formation doit permettre d'aboutir à un produit de communication simple, mais finalisé, afin de favoriser la participation active des élèves et de permettre la compréhension de l'ensemble de la démarche de recherche, d'analyse et de traitement de l'information ».

Concernant la forme du produit de communication, l'enseignant peut choisir deux ou trois supports parmi l'ensemble présenté aux élèves. Les consignes pour l'enseignement sont essentiellement de nature méthodologique (besoin, collecte et traitement de l'information, validité et fiabilité, pertinence, ré-écriture, référencement, classement, mots clés, lecture intégrale, sélective, écrémage, mots clés, idées principales et secondaires, mise en perspective et en relation, prise de notes). La création de fiches méthodologiques est conseillée « que l'élève pourra réinvestir dans sa vie citoyenne et professionnelle à venir (stratégie de recherche, référencement et sources, fiche de lecture et d'analyse) ».

En conclusion sur la Documentation, nous remarquons qu'elle est dans une relation de dépendance par rapport aux autres disciplines du module à travers la nécessité de consulter l'équipe sur le choix du thème documentaire support.

2.2 La prescription concernant les modalités d'évaluation du module MG1

L'évaluation se compose de deux épreuves terminales (E1), en français et en histoire-géographie et de trois épreuves certificatives⁹⁵, en ESC (deux épreuves) et en documentation. L'évaluation du module MG1 en Bac professionnel est cadrée par une Note de Service de 2010⁹⁶. Il s'agit de l'épreuve E1 intitulée: Langue française, langages, éléments d'une culture humaniste, et compréhension du monde.

Les épreuves terminales du MG1

L'épreuve terminale de Français repose sur la compétence argumentative (C1.4 : Argumenter un point de vue) s'appuyant sur les connaissances, les savoirs et savoir-faire développés dans l'objectif 1 du module MG1 (Objectif 1 : Analyser, comparer, produire des discours écrits et oraux, développer sa culture littéraire et son esprit critique). Elle est composée d'une épreuve de lecture sous la forme d'un texte littéraire d'une cinquantaine de lignes, et d'une consigne de production écrite. La partie lecture

⁹⁴ Cf. Annexe 1.

⁹⁵ Cf. Annexe I, 1.2

⁹⁶ Cf. Annexe I,1.2

permet de vérifier le sens et les enjeux du texte, sa construction et sa visée, et les procédés d'écriture. Quant à l'écrit, l'objectif est d'évaluer l'argumentation et l'expression. L'enseignant de Français dispose d'une grille d'évaluation⁹⁷ critériée pour la correction :

« L'exercice permet de vérifier que le candidat sait s'impliquer et prendre position en confrontant des expériences et des valeurs, dans un contexte de communication précis, au moyen d'arguments et de procédés d'expression adaptés. Le type d'écrit attendu s'inscrit dans une situation de communication définie par l'énoncé : récit à visée argumentative, dialogue, lettre, discussion, discours devant un public. »

L'épreuve terminale d'Histoire-Géographie évalue la capacité C1.5 « Interpréter des faits ou événements sociaux du monde actuel à l'aide des outils de l'histoire et de la géographie » et repose sur l'enseignement de l'objectif 3 du module MG1. (Analyser et interpréter des faits historiques et géographiques pour comprendre le monde). Deux documents de nature variée (texte, carte, tableau statistique, courbe, schéma, image) sont présentés aux candidats s'appuyant l'un sur histoire, l'autre sur la géographie. Les candidats choisissent un texte parmi les deux proposés.

L'évaluation porte sur la caractérisation et l'analyse des deux documents (7 points pour chaque, 14 points au total). Sont attendues des candidats une mobilisation des connaissances, l'utilisation d'un vocabulaire spécifique, et la production d'un développement personnel structuré d'une vingtaine de lignes appuyé par le texte et les connaissances personnelles (6 points). Cette production écrite permet d'évaluer les acquis des élèves, leur niveau de réflexion et la qualité de sa rédaction.

Les épreuves certificatives du MG1

L'E1 se compose également de trois CCF de coefficients égaux (1/3 sur 1 pour chacun). Il concerne l'ESC et la Documentation.

Le CCF 1 concerne l'ESC avec la capacité C1.1. « Identifier les principaux enjeux de la communication médiatisée et interpersonnelle » s'appuyant sur les connaissances, les savoirs et savoir-faire développés dans l'objectif 2 du module MG1. (Analyser et pratiquer différentes formes d'expression et de communication pour enrichir sa relation à l'environnement social et culturel). Le prescripteur donne le choix à l'enseignant de le réaliser soit à l'écrit soit à l'oral (« une épreuve individuelle orale ou écrite »). C'est l'enseignant d'éducation socioculturelle qui réalise l'évaluation à l'aide d'une grille critériée. Il n'est pas mentionné de grille d'évaluation nationale obligatoire, ce qui porte à penser que l'enseignant utilise sa propre grille.

Les modalités de l'épreuve sont indiquées avec l'un ou l'autre choix (« S'il est écrit, sa durée est de 2 heures maximum. S'il est oral, sa durée est de 20 minutes maximum (10 minutes pour l'exposé et

⁹⁷ Cf. Annexe I, 1.2.1

10 minutes de questionnement) après une préparation de 30 minutes »). L'objectif est d'«effectuer une analyse critique d'un document visuel ou d'information diffusé par les médias » et « une analyse critique d'une situation de communication interpersonnelle».

Le CCF n°2 est une épreuve en documentation et elle vise la capacité C1.2. « Exploiter une recherche d'informations en réponse à un besoin professionnel, social ou culturel » sur les enseignements de l'objectif 4 du module MG1 (Répondre à un besoin d'information professionnel ou culturel en mobilisant la connaissance de l'information documentation). Le CCF2 est divisé en deux parties comptant chacun pour la moitié de la note finale : un produit documentaire individuel ou en binôme et une épreuve écrite d'une heure. Concernant le produit documentaire, il comprend l'analyse de la stratégie et des processus employés lors de la recherche documentaire et analyse de l'information.

L'enseignant doit évaluer la démarche ayant conduit à l'élaboration du produit de communication. Elle porte d'une part sur le produit en lui-même et, d'autre part, sur les fiches relatives à la stratégie de recherche, au référencement des sources, et à l'analyse des documents. L'enseignant de Documentation peut solliciter un autre enseignant lorsque le support de recherche choisie implique une autre discipline. Nous notons que la grille d'évaluation critériée n'est pas imposée.

L'évaluation écrite porte sur la culture informationnelle, en particulier sur « l'analyse de la qualité de l'information et sur le traitement de l'information en réponse au besoin professionnel, social ou culturel ». L'enseignant fournit le support de production écrite lequel se présente sous la forme d'un document ou d'un ensemble de documents⁹⁸, « adapté à la forme de restitution que l'enseignant a choisi de développer avec les élèves et servant de base à la réflexion et à la contextualisation des questions posées ».

Le CCF n°3 est lié à l'ESC avec un coefficient 1/3 comme les deux précédents et il concerne l'objectif 2 du module MG1 (Analyser et pratiquer différentes formes d'expression et de communication pour enrichir sa relation à l'environnement social et culturel) et il vise la capacité C1.3. « Utiliser des techniques et des références littéraires, culturelles et artistiques pour s'exprimer ». L'épreuve consiste en deux parties comptant chacune pour moitié de la note finale.

La première partie traite de l'évaluation des compétences liées à la conception et la réalisation de productions artistiques réalisées collectivement et comprend une évaluation de la maîtrise des langages et des outils, la créativité et l'originalité, et une valorisation de la réalisation dans le contexte local.

La seconde partie est « une évaluation individuelle des connaissances acquises dans le domaine artistique support de la réalisation : analyse d'œuvre, éléments d'histoire des arts ».

⁹⁸ *Affiche, document scripto-visuel, dossier documentaire, revue de presse, liste bibliographique, sitographie, blog, wiki.... NS 09.2010*

L'enseignant d'éducation socioculturelle peut choisir de réaliser cette évaluation à l'orale (durée de 15 minutes au maximum préconisée) ou à l'écrit (durée d'une heure maximum préconisée). Une grille critériée est nécessaire mais elle est construite par l'enseignant.

L'ESC est donc concerné par 2 évaluations en CCF, le CCF 1 portant sur les objectifs 2.1 et 2.2, et le CCF3 pour l'objectif 2.3 de l'Epreuve 1. Le prescripteur ne donne pas d'indication de placement des ces 2 CCF sur les deux années de formation. L'enseignant fixe l'ordre des CCF librement selon sa progression pédagogique.

Conclusion sur la prescription dans le Module MG1

En conclusion sur la prescription du Module MG1, nous affirmons la présence d'une partie imprécise de la tâche autorisant les enseignants à concevoir de façon relativement libre les situations d'enseignements et d'une partie plus guidée aiguillant davantage vers des passages imposés. Nous avons classé le français et l'ESC en catégorie semi-rigide alors que l'histoire-géographie et la documentation sont régulées par une prescription rigide. L'enseignant de Français suit les grandes lignes de la prescription et s'il a des formes langagières spécifiques à travailler, il bénéficie toutefois de supports variés et relativement libres pour les mettre en œuvre. Il fait face cependant à un contenu en partie ciblé car l'enseignement est dirigé vers des périodes historiques précises. L'enseignant d'ESC possède également un large choix de supports pour travailler l'expression et la communication et peut décider librement entre les deux modalités d'évaluation en CCF (Ecrit ou Oral). Néanmoins, le projet évalué doit respecter l'une des trois formes artistiques proposées. L'enseignant d'histoire-géographie doit concevoir un enseignement en respectant un contenu imposé avec une évaluation également très cadrée. Enfin, l'enseignant de Documentation est le seul à être dépendant d'un des trois enseignements du module ou d'un enseignement technique pour réaliser son produit documentaire car le prescripteur lui impose de choisir un thème en collaboration avec soit l'équipe du MGI, soit avec un enseignant technique.

La prescription dans le Module MG1

MG1			
Objectif	Discipline	Cadrage de la tâche	Contenu d'enseignement
		<i>Cadrage semi-rigide</i>	
		Procédures d'enseignement :	

<p>Objectif 1</p>	<p>Français</p>	<p>relativement souples</p> <p>Evaluation : Epreuve terminale Ecrite</p> <p>Modalités : Compréhension (texte littéraire de 50 lignes) + Expression écrite</p>	<p>Une partie libre: Objectifs 1.1, 1.2</p> <p>Une partie imposée : textes littéraires du XVIII, XIX, XX siècles + textes à valeur symbolique ou mythologique</p>
<p>Objectif 2</p>	<p>ESC</p>	<p><i>Cadrage semi-rigide</i></p> <p>Procédures d'enseignement : relativement souples</p> <p>Evaluation en CCF</p> <p>Modalité au choix:</p> <p>CCF 1 Analyse critique Ecrit ou Oral</p> <p>CCF3 Phase 1 Evaluation de compétence projet artistique</p> <p>CCF3 Phase 2</p> <p>Ecrit ou Orale Evaluation de connaissances en lien avec le thème artistique</p>	<p>Une partie libre : Objectifs 2.1, 2.2</p> <p>Une partie semi-libre : Objectifs 2.3.1 et 2.3.2</p> <p>Une partie dont la forme est imposée : la création artistique, Objectif 2.3.3</p>
<p>Objectif 3</p>	<p>Histoire-Géographie</p>	<p><i>Plutôt cadrée</i></p> <p>Procédures d'enseignement : relativement souples</p> <p>(Mise en œuvre objectifs = Conception pédagogique libre)</p> <p>Planning imposé : Objectif 3.1 et 3.2 en 1^e année avec 1 heure de cours ; Objectif 3.3 et 3.4 en 2^e année avec 2 heures de cours</p> <p>Evaluation : Epreuve Terminale</p> <p>Modalités : Production Ecrite 20 lignes – Caractérisation et analyse</p>	<p>Une partie imposée : Objectifs 3.1, 3.2 relatifs à la France</p> <p>Une partie imposée : objectifs 3.3 et 3.4 relatifs au Monde à couvrir obligatoirement</p>

<p>Objectif 4</p>	<p>Documentation</p>	<p><i>Plutôt cadrée</i></p> <p>Procédures d'enseignement : assez cadrées</p> <p>Evaluation: CCF 2</p> <p>Phase 1 : Un produit documentaire individuel ou en binôme</p> <p>Phase 2 Ecrit 1 heure</p>	<p>Support thématique imposé en lien avec les autres disciplines</p> <p>Culture informationnelle</p>
------------------------------	-----------------------------	---	--

3 La prescription guidant l'activité du Collectif Mini-Chaumont

Le Collectif Mini-Chaumont intervient en cycle de BTSA Aménagement Paysagers dont la particularité est qu'étant en voie de rénovation⁹⁹, les modules généraux reposent sur le nouveau référentiel, alors que les modules professionnels obéissent encore à l'ancien datant de 1993¹⁰⁰. Par conséquent, nous allons nous référer en grande partie à l'ancien référentiel car l'activité collective de Mini-Chaumont regroupe principalement des disciplines professionnelles.

3.1 Un projet collectif non directement encadré par le prescripteur

A l'origine du projet était la proposition pour la classe de BTS (2011-2013) de participer au concours du Festival International des Jardins à Chaumont-sur-Loire dont l'origine remonte à 1992. Des créations paysagères souvent étonnantes sont exposées par des paysagistes venus du monde entier. Pour 2012, le thème est Jardins des délices, Jardins des délires avec des œuvres exposées pour une durée de six mois, d'avril à octobre 2012. L'esprit du festival de Chaumont est la présentation de jardins « *originaux, novateurs, audacieux ou oniriques*¹⁰¹ ».

Devant l'ampleur de la préparation et le peu de temps disponible car il s'agissait de travailler avec la promotion entrante, les membres ont jugé que c'était impossible pour eux « *d'être dans les clous*¹⁰² » par rapport aux échéances imposées par le festival. Ainsi, ils ont abandonné l'idée de participation au concours au profit d'une compétition locale, le projet Mini-Chaumont où finalement ce sont les étudiants entre eux qui ont concouru pour la meilleure conception de jardin mais toujours sur le thème des Jardins des délices, Jardins des délires. Cependant, le voyage d'étude à Chaumont-

⁹⁹ Le nouveau référentiel pour les BTS AP est prévu pour la rentrée 2013.

¹⁰⁰ Référentiel Professionnel du Brevet de Technicien Supérieure Agricole, Décrets du 28 Octobre 1993.

¹⁰¹ www.domaine-chaumont.fr

¹⁰² AW, E18.

sur-Loire a été maintenu et la classe s'est rendue au Festival des jardins avec quatre enseignants¹⁰³ en Septembre 2011. L'objectif principal était que les étudiants voient les jardins exposés et se familiarisent avec *l'esprit* du festival dont les œuvres sont conceptuelles et non classiques.

Le projet Mini-Chaumont comprend à la fois la conception d'un jardin par les étudiants et sa réalisation. Le collectif s'était fixé une borne de fin des travaux : la création paysagère devait être prête pour l'exposition au public à la Journée Portes Ouvertes (JPO) du 24 mars 2012.

Le projet comportait trois étapes principales :

Une première étape consistait à faire concevoir par des groupes de 3 étudiants (10 groupes pour la classe) un projet de jardin dans le style de Chaumont. La deuxième étape prévoyait la constitution d'un jury où serait invité un cadre du CAUE (Conseil d'architecture d'Urbanisme et de l'Environnement) et une artiste plasticienne. A la suite du travail d'évaluation des 10 projets, le jury devait déclarer un lauréat.

En réalité, deux projets ont été désignés : La Sieste (jardin du Géant) et Lez'Arts (jardin Kanak) car le jury n'a pu se résigner à abandonner le jardin Kanak dont les concepteurs sont originaires de la Nouvelle Calédonie. Celui-ci fut choisi non seulement pour son intérêt artistique mais également comme symbole de multi-culturalité de la classe avec le passage, fait rarissime, de deux Calédoniens à Saint-Ismier.

La troisième et dernière étape était la préparation du chantier et sa réalisation. Les deux jardins ont été réalisés par les étudiants en deux semaines au lieu d'une mais ils étaient terminés comme prévu à la date butoir pour la JPO du 24 mars.

Nous avons cherché à déterminer le lien entre le projet Mini-Chaumont et la prescription. Tout en étant lié aux savoirs et savoir-faire préconisés par le référentiel professionnel du BTSA AP, le projet émane entièrement d'une initiative indépendante et spontanée, dont l'idée résulte plus d'une contingence¹⁰⁴ que d'une réflexion *a priori*. L'idée de participer à la compétition des jardins à Chaumont a été émise au départ par un membre du collectif, l'enseignante AR, et le projet local a ensuite été porté par le reste de l'équipe. La fonction de coordination du projet¹⁰⁵ a également été assumée par AR. Par ailleurs, elle a tenu un rôle moteur dans la vie du projet : c'est elle qui a pris en charge la partie administrative, de la conception à la réalisation, effectué rigoureusement son suivi et convoqué régulièrement l'équipe pour tenter de répartir les tâches. C'est aussi AR qui a encouragé les membres à valoriser le projet à travers les enseignements et les évaluations. Enfin, elle a pris la décision de convoquer tous les enseignants de la filière dans le courant du mois de mai (2012) pour tirer le bilan et tenter de donner une suite au projet pour les promotions futures.

¹⁰³ Deux enseignants techniques, un de Français et une artiste plasticienne.

¹⁰⁴ Entretien: E20, AR, 6.04.2012

¹⁰⁵ AR est déjà coordonatrice de la filière BTSA AP.

Nous soulignons par conséquent l'aspect volontaire du projet Mini-Chaumont auquel les enseignants restent libres d'adhérer ou non. C'est dans ce sens que nous avons qualifié le groupe de *collectif libre* puisqu'il est constitué sur la base du volontariat et n'est lié par aucune prescription externe. Toutefois, à partir du moment où le collectif est établi et ses membres identifiés, le plan mis en place agit comme une sorte de contrat implicite entre les membres qui s'engagent à le respecter. C'est pour cette raison que nous avons qualifié l'accord implicite sur le projet une sorte d'*auto-prescription*, c'est-à-dire une série de règles et de modalités mises en place par le collectif lui-même et qui servent à organiser son travail et à lui indiquer comment le réaliser.

La planification¹⁰⁶ du projet avec les trois étapes mentionnées plus haut a été décidée en grande partie par la coordonatrice de projet (AR) qui était non désignée explicitement comme telle mais c'est néanmoins ce rôle qu'elle tiendra pendant la durée du projet.

Mini-Chaumont étant un projet technique et professionnel, nous retrouvons de façon non surprenante, deux enseignants techniques de la classe formant le noyau dur de l'équipe et avec la coordonatrice des travaux. Le reste des membres ont soutenu le projet en participant au jury et en étant présents sur le chantier durant la réalisation. Les disciplines ayant eu une participation directe dans la construction du projet sont principalement techniques : études préalables (économie et aménagement paysager), conception et dessin (aménagement paysager), travaux de création et système d'arrosage (aménagement paysager), constitution d'une palette végétale (biologie végétale), conduite des engins (machinisme). Les disciplines générales prévoient une appropriation du projet plutôt en aval en le valorisant dans des projets de communication (français, ESC, anglais) en enseignement ou en évaluation formative, voire également en évaluation certificative.

3.2 Les liens avec le référentiel de formation

Mini-Chaumont étant un projet de conception et de création en aménagement paysager, nous pouvons en toute logique retrouver des liens avec le référentiel de formation. Nous constatons en effet une liaison étroite et directe entre le projet et plus de la moitié des enseignements du référentiel professionnel¹⁰⁷. Nous allons examiner plus en détail les deux domaines d'enseignement, D3 et D4 du référentiel mais plus particulièrement le D4, puisqu'il recouvre l'ensemble du projet Mini-Chaumont, de la conception et à la réalisation.

Le D3 : Environnement économique

Le domaine 3 inclut trois unités d'enseignement : Economie générale et droit du travail (D3.1), Acteurs, politiques et modes de gestion de l'aménagement paysager (D3.2) et Approche historique et

¹⁰⁶ Tous les documents de travail constitués par le Collectif Mini-Chaumont seront joints à l'annexe.

¹⁰⁷ Référentiel Professionnel, BTSa, Arrêté du 28 Octobre 1993.

culturelle du paysage et de l'aménagement paysager¹⁰⁸(D3.3). Cependant parmi les trois enseignements du domaine, le D3.1 est maintenant remplacé par le M21¹⁰⁹ (Organisation économique, sociale et juridique) de la partie rénovée des nouveaux BTSA. Les deux autres (D3.2, D3.3) s'appliquent encore pour l'année scolaire en cours. Pour Mini-Chaumont, ni le M21 ni le D3.2 dont la principale thématique est l'économie appliquée à l'entreprise ne sont en lien avec le projet Mini-Chaumont. Il reste donc le D3.3 dont le contenu sur l'approche sensible et sensorielle se retrouve dans la démarche de conception : Croiser différents regards que l'on peut avoir sur l'espace et son aménagement pour approcher la notion de paysage (Objectif 1) ; Exprimer ses propres perceptions du paysage, (1.1) ; Croiser différentes lectures de paysage (1.2). Par ailleurs l'objectif 1.3 indique un travail sur les représentations mentales et leur diversité et sur l'imaginaire de l'espace, par conséquent, il peut tout à fait figurer dans les objectifs que se sont fixés les intervenants du projet.

L'objectif II : Distinguer et utiliser les notions d'histoire du paysage et des aménagements paysagers porte en partie sur la typologie des paysages : urbains, ruraux, paysages de la production, de loisirs, de la conservation, de l'abandon. Là aussi, la notion de multiplicité des paysages peut se relier avec l'un des objectifs du projet : la conception paysagère comme représentation mentale d'un lieu. La diversité des paysages dans les expositions à Chaumont-sur-Loire sont donc en lien avec la prescription. On peut aussi relever dans l'objectif 2.2 la référence aux « dimensions artistiques, symboliques, philosophiques de la réalisation elle-même » à mettre en parallèle également aux réalisations exposées au festival dont le collectif s'est inspiré pour produire sa version.

L'objectif III nous semble davantage pertinent pour son rapport direct avec la première partie du projet (la conception). Dans « Réaliser une approche plastique et artistique du paysage », nous retrouvons les éléments suivants : formes bi ou tridimensionnelles, matières textures, couleurs, lumière, organisation en structure, position de l'observateur - perception de l'espace lié à l'immobilité et au déplacement. Enfin, l'objectif 3.2 « Se référer à une culture artistique contemporaine en rapport avec le paysage et la nature » dont le contenu indiqué est « architecture et paysage », et « art contemporain in situ » peut également se rapporter au projet.

Le D4 : Enseignements scientifiques et techniques

C'est dans son intégralité que le Domaine 4 peut potentiellement concerner le projet Mini-Chaumont. Il regroupe en son sein six grands objectifs : Le végétal dans son environnement (D4.1), Techniques utiles à l'étude paysagère préalable à un aménagement (D4.2), Le projet d'aménagement

¹⁰⁸ Objectif général du module : Etre capable d'analyser, par des approches complémentaires, dans leur contexte historique et culturel, les relations que les sociétés humaines entretiennent avec leur espace, pour comprendre les paysages qui en résultent.

¹⁰⁹ Objectif général du module : Analyser les transformations sociales et économiques et leurs enjeux pour se situer dans les débats de société

paysager et le plan de gestion paysagère d'un espace (D4.3), Travaux de création et d'entretien d'aménagement paysagers (D4.4), et enfin deux modules au choix en fonction du stage principal, le D4.5 porte sur la création paysagère : Planification, gestion et maîtrise d'œuvre d'aménagement paysagers et le D4.6 se réfère à la conception : Plastiques et communication appliquées à un projet d'aménagement paysager.

D4.1 Techniques utiles à l'étude paysagère préalable à un aménagement

Le module D4.1 dont l'objectif est « Etre capable d'identifier des végétaux, d'analyser et de maîtriser certaines de leurs relations avec le milieu, dans un contexte d'aménagement et de gestion » comprend une partie liée à l'identification et la reconnaissance des plantes (objectif I) et une autre exploitant les solutions techniques pour gérer les relations internes et externes des végétaux (Objectif III). L'objectif III est en rapport avec la plantation et le travail au sol avec des notions telles que distances de plantation, travail mécanique du sol, choix de substrats, irrigation et drainage (3.1 et 3.2). Ensuite l'objectif 3.4 « Elaborer des critères de choix des végétaux dans un contexte d'aménagement » concerne la proposition d'une palette végétale pour un aménagement donné selon des critères esthétiques (port, couleurs, matière), écologiques (sol, climat, exigences du végétal), et techniques (vitesse de croissance, floraison).

D4.2, Le projet d'aménagement paysager et le plan de gestion paysagère d'un espace

Le module D4.2 propose l'enseignement des *techniques* utiles à l'étude paysage préalable à un aménagement. Les éléments du module exploitables dans le projet sont en rapport avec l'objectif III « Effectuer une analyse du site dans le cadre d'une lecture du paysage » à travers une approche plastique, fonctionnelle, géographique, écologique du site et la description des éléments de composition du paysage, l'utilisation de l'espace, l'occupation des sols, et à partir des traductions graphiques telles que croquis, profils ou coupes. Le projet Mini-Chaumont, étant une création paysagère dont l'implantation se situe dans un parc paysager d'origine (site du LEGTA), nous pouvons penser qu'un travail en amont de lecture du paysage est tout à fait envisageable dans ce cadre précis.

D4.3, Travaux de création et d'entretien d'aménagement paysagers

Le module D4.3 s'attache à exploiter « le projet d'aménagement et le plan de gestion paysagère d'un espace » et vise la création plastique, les modes de représentation visuelle (Objectif 1.1) et la participation au processus d'élaboration d'un projet d'aménagement paysager (objectif 2.1). Il s'agit de l'appropriation des éléments plastiques tels que principes de composition, effets sensoriels, prise en compte des contraintes fonctionnelles et techniques, maîtrise du dessin à travers l'expression graphique des lignes, végétaux, des matériaux en plan et en volume, et prise ne compte de l'échelle et

de l'orientation. Sur le plan de la démarche, la sensibilisation aux étapes essentielles du projet d'aménagement telles que l'avant projet (esquisse, estimation) et le projet (plans techniques, chiffrage) est aussi appréhendée à travers ce module. Quant au plan de gestion paysagère (Objectif 2.2 du D4.3), il peut aussi s'envisager quoique dans une moindre mesure étant donné la petite taille de l'aménagement.

Sur le plan technique, l'apprentissage s'exprime par la fabrication des documents visuels indispensables à un projet de conception comme le croquis, plan, coupe, élévation, profil, perspective, plan d'ensemble et plan de détail ou encore la note d'intention (Objectif 3.1). D'autres documents techniques permettant la réalisation de l'aménagement sont également élaborés représentant le nivellement et terrassement, la circulation des réseaux, la maçonnerie paysagère par le choix des matériaux et les techniques de construction, et enfin le plan et détail de plantation (choix et densité). La dernière partie du module en lien avec Mini-Chaumont traite des techniques économiques indispensables à tout projet d'aménagement comme l'établissement d'un devis, le calcul des charges et le coût de revient. (Objectif 5.2).

D4.4, Travaux de création et d'entretien d'aménagement paysagers

Le module D4.4 « Les travaux de création et d'entretien d'aménagement paysagers » porte sur la réalisation du chantier et la sensibilisation à sa planification. La tonalité est toutefois d'ordre pratique avec des considérations concrètes telles que les démarches administratives nécessaires à l'ouverture du chantier (Objectif 1.1), l'approvisionnement en eau (Objectif 1.2), la communication interne et externe au chantier (Objectif 1.3), le confort matériel du personnel du chantier (Objectif 1.4), la délimitation des aires de stockage, (Objectif 1.5), les circulations du chantier (Objectif 1.6) et les mesures de protection sur le chantier (Objectif 1.7).

La deuxième phase que l'on relève en rapport avec le projet étudié est centrée sur la conduite des travaux de génie civil (Objectif III) à travers des opérations d'implantation comme le piquetage planimétrique et altimétrique (Objectif 3.1), les travaux de terrassements (Objectifs 3.2 : décapage, décompactage des fonds de forme, déblais, remblais, reprise et réglage) et les travaux de réseaux (Objectif 3.3 : drainage, réseaux d'arrosage et mise en place des regards).

La troisième étape se reportant à l'objectif IV, Diriger un chantier de construction paysagère englobe d'une part, le choix des matériaux et leur utilisation : liants, matériaux manufacturés, éléments en bois et métalliques, matériaux d'étanchéité, matériaux synthétiques (objectif 4.1), et d'autre part, les techniques de construction (Objectif 4.2) dont la plupart furent effectivement exploitées comme la fondation, les niveaux et les aplombs, coffrage et armature, les techniques d'assemblage (scellement, et collages,), la finition par l'utilisation des enduits, le surfacage des bétons et les colorations.

La quatrième partie consiste à assurer les travaux de végétalisation (Objectif V) comprenant la préparation et la mise en place des végétaux (5.3), et le soin aux végétaux, le travail du sol avec amendement et la collecte et le traitement des déchets issus du chantier (Objectif VI, 6.1).

La cinquième phase recouvre la gestion des dysfonctionnements des matériels (Objectif VII), qui s'assimile à un aspect préventif de l'utilisation des machines sur un chantier et à une préparation en amont dont les étudiants de notre projet en ont bénéficié car il était prévu effectivement une utilisation de minipelles.

Enfin, le dernier aspect englobe la gestion d'un chantier sur les plans humain, matériel et économique (Objectif VIII), dont la dimension humaine et matérielle fait référence aux compétences de gestion d'équipe. Les objectifs 8.1 et 8.2 recouvrent les notions de gestion de ressources humaines (motivation, commandement et contrôle) et de gestion de ressources matériels (fiches de gestion du matériel et carnet de bord). Quant à l'aspect économique, celui-ci englobe des techniques d'analyse de coûts : écart entre coûts réels et devis, analyse des écarts et ajustement des données (Objectif 8.3).

D4.5 et D4.6 : Deux modules au choix en fonction du stage principal

Deux modules au choix sont présentés aux candidats : Le module D4.5 Planification, gestion et maîtrise d'œuvre d'aménagements paysagers et le D4.6 Plastiques et communication appliquées à un projet d'aménagement paysager. Ces modules sont au choix selon le stage principal¹¹⁰ réalisé par l'étudiant, soit en bureau d'étude pour la conception paysagère (D4.6), soit en entreprise de création paysagère (D4.5). Les deux constituent un prolongement et approfondissement des savoirs et savoir-faire traités dans les modules techniques présentés précédemment.

Le principal objet du D4.5 est la planification, gestion et maîtrise d'œuvre d'aménagements paysager comprenant pour une partie les démarches administratives (dossier administratif et technique-1.1), la planification du chantier (1.3), la maîtrise d'œuvre (le contrôle des exécutions techniques, 2.1, l'avancement des travaux, 2.2), et le suivi administratif (réunions de chantier et réception des travaux, 2.4). Parallèlement, l'aspect économique (Objectifs 2.3 et III) se poursuit avec le contrôle et l'analyse des coûts de revient (2.3) et l'optimisation de l'emploi des ressources (études des moyens, des compétences, calcul des temps d'exécution et analyse des relations humaines, 3.1, étude de rentabilité des matériels et bilan financier, 3.2 et 3.3).

Quant au D4.6, il poursuit et développe les techniques des arts plastiques appliquées à l'aménagement paysagers auxquelles vient s'associer l'enseignement des techniques de communication (15 heures en ESC). Les contenus du module privilégient un travail sur le dessin, la couleur, les

¹¹⁰ La conception et la création peuvent également faire l'objet d'un stage en collectivité territoriale.

volumes et la photographie (1.1) ainsi que des exercices sur les types d'organisations formelles telles que structures, séries et séquences (1.2).

La deuxième moitié du module prépare à l'élaboration des documents de présentation pour communiquer le projet et le valoriser (II), s'agissant d'une part, de pièces techniques de consultation et de suivi de chantier telles que cahiers de clauses techniques particulières, règlements particuliers d'appel d'offres, et d'autres part, la création de documents visuels servant de support de communication au projet (par exemple du DAO¹¹¹). Soulignons que le référentiel préconise un travail de communication sur la base d'« un projet concret » soutenu devant un public.

Conclusion du Chapitre 7

Nous avons montré l'existence d'une variation dans la force de la prescription guidant le travail collectif, tantôt sous la forme d'une tâche encadrant très précisément l'activité (Module M22), tantôt sous la forme d'une version hybride (Module G1) autorisant une certaine liberté dans la conception et la réalisation pédagogique. Entre ces deux possibilités, une troisième (Mini-Chaumont) dont l'absence de directives spécifiques permet la création à partir des zones floues de la prescription, d'un nouvel espace d'autonomie collective. Elle est aussi celle qui structure un type de collectif disposant de la plus grande marge de manœuvre pour agir, dont l'action résulte non pas de l'obéissance à une prescription externe mais du désir de créer une activité correspondant à des attentes locales. L'origine de l'activité émane ainsi d'une prescription interne et auto-créée ayant pour conséquence une accentuation de la responsabilité sur les porteurs du projet. L'autonomie collective s'accompagne de fait d'une identification plus marquée de la responsabilité individuelle par le rôle particulier qu'occupe chaque membre au sein du collectif.

Nous venons de présenter les trois catégories de prescription régissant l'activité des collectifs de notre étude. Cette phase préliminaire de notre analyse est importante à nos yeux puisque nous considérons *la tâche* au sens ergonomique du terme comme étant à l'origine de l'activité. A travers les étapes successives traitées au prochain chapitre, nous expliquerons les liens entre tâche et activité comme ils ressortent à travers l'enquête tout en définissant les points intermédiaires, entre l'interprétation de la tâche, la planification de l'activité et l'activité *réelle*.

¹¹¹ Dessin Assisté par Ordinateur

Dans la notion d'activité est comprise tous ses possibles (Clot, 2000). Nous prendrons ainsi en considération la phase réflexive sur l'activité, constituée d'un regard rétrospectif à valeur de bilan.

Notre prochaine étape consistera donc à analyser les données recueillies sur le terrain. Nous appliquerons la grille d'analyse présentée dans la partie méthodologique (Chapitre 6) à l'activité des différents collectifs que nous avons étudiés afin d'examiner les marges de manœuvre laissées par la prescription au titre de l'autonomie individuelle ou collective.

Chapitre 8

Le Collectif M22 : Analyse de l'activité collective

Introduction

Ce chapitre est consacré à l'analyse des données de notre enquête auprès du collectif M22. Nous rappelons notre objectif général consistant à identifier la marge d'autonomie générée par l'activité collective. Nous analyserons d'abord la prescription pour voir comment les équipes s'emparent de la prescription et les adaptent à leur contexte. Notre but est d'examiner en quoi l'adaptation de l'artefact prescriptif participe à la création d'une marge d'autonomie pour les collectifs d'enseignants. Par ailleurs, nous tenterons de mettre en lumière les motivations de la collaboration pour déterminer les relations existant entre différentes intentions : travail collectif par nécessité pédagogique (imposé par le haut), intérêts communs ou constitution spontanée. Nous vérifierons également s'il existe des facteurs constants dans la constitution et la pérennisation des collectifs d'enseignants.

Nous avons préféré analyser chaque cas séparément pour une meilleure lisibilité de l'analyse. Nous proposons ainsi une présentation progressive des cas selon notre classification des collectifs : du plus contraint au plus libre. Par conséquent, nous étudions en premier le *collectif contraint* (M22) suivi du *collectif semi-contraint* (MG1) avant de terminer par le *collectif libre* (Mini-Chaumont).

Nous allons effectuer une analyse de l'activité collective de chaque cas principalement à partir des données recueillies par entretiens individuels que nous mettons en rapport avec notre lecture de la tâche au Chapitre 7. Notre méthode repose ainsi sur la distinction fondamentale qu'établit l'ergonomie de l'activité entre tâche et activité pour repérer les indices d'une autonomie relative constituée par le collectif. Nous avons dû séparer la première étape de l'analyse de la prescription (Chapitre 7) du présent chapitre pour des raisons de clarté, considérant la densité des informations que nous avons présentées. Cependant, nous ferons des rappels fréquents des éléments essentiels de la prescription tout au long de l'étude.

Notre démarche de recherche des indices d'autonomie sera facilitée par l'utilisation d'une grille d'analyse présentée dans la partie méthodologique (Chapitre 6). Cette grille sera appliquée aux données issues des entretiens.

Nous commençons cette présentation par le profil des membres car nous estimons important l'impact qu'il pourrait avoir sur la dynamique de l'activité collective. Nous considérons ensuite l'interprétation de la tâche par les membres et examinons sa mise en œuvre. Ensuite, l'activité réelle est analysée à partir du regard porté sur elle rétrospectivement par les membres. Notre grille d'analyse sera appliquée à chaque collectif mais déclinée de façon légèrement nuancée pour mieux l'adapter à la particularité de chacun. Cependant, nous tenons à appliquer le même cheminement global et avec la même rigueur pour chaque cas afin de préserver la pertinence et la validité de l'étude.

Comme mentionné dans la présentation méthodologique, le choix de l'étude multi-cas est lié à l'idée d'appliquer le principe de la variation maximale (Miles, Huberman, 2003) à l'échantillonnage dans le but de faire émerger les convergences et les particularités de chaque cas à travers un positionnement entre deux extrêmes.

Nous rappelons que le Collectif M22 regroupe quatre disciplines : français, documentation, ESC, et économie dans le cadre du module général M22 du nouveau référentiel des BTSA AP s'appliquant dès la rentrée 2011. Rappelons également que le programme du M22 se compose des trois premières disciplines seulement car l'économie occupe une position spécifique et uniquement à travers la plage pluridisciplinaire.¹¹²

1 Le profil des membres

Pour établir le profil d'un membre, nous nous sommes basés sur le regard de l'enseignante sur elle-même et les données sont ensuite croisées avec la perception des membres de l'établissement, y compris ceux du collectif en question.

Le français : L'enseignante de français (BD) est en début de carrière et est relativement nouvelle dans l'établissement. Elle est arrivée il y a trois ans et a été rapidement intégrée dans les équipes, en particulier celle regroupant traditionnellement le français, la documentation et l'ESC dont les membres opèrent en étroite collaboration depuis très longtemps. Elle a sept ans d'ancienneté dans l'enseignement et Saint-Ismier est son deuxième établissement d'affectation. N'ayant jamais enseigné dans la filière BTSA, elle a bénéficié d'emblée du soutien et de l'expérience des autres membres qui l'ont *prise en main* dès son arrivée. Aujourd'hui, elle se sent *intégrée* dans l'équipe pédagogique du lycée, et s'entend bien avec ses membres, en particulier avec les deux enseignantes en Documentation et une autre enseignante de Français, une entente allant au-delà même des relations professionnelles avec des relations d'amitié et de complicité.

BD est perçue comme manquant parfois d'assurance, en particulier dans des domaines dépassant strictement la partie langagière et littéraire de sa discipline. Elle parle ouvertement des aspects de l'enseignement avec lesquels elle n'est pas à l'aise. Par exemple, dans le M22, la thématique de la mondialisation lui pose problème par sa nature *trop économique*. En tant qu'enseignante de Français, elle a une préférence pour la littérature et le cours classique en face-à-face élèves sur les contenus professionnels (recherche d'emploi ou l'orientation) et préfère enseigner les savoirs à travers le cours magistral plutôt que par les projets collectifs.

¹¹² Cette plage pluridisciplinaire d'un volume horaire de 24 heures regroupe ainsi l'Economie en M21 (Organisation économique, sociale et juridique) et les trois disciplines du M22.

La documentation : AQ enseigne la documentation au LEGTA de Saint-Ismier depuis une dizaine d'années. Comme d'autres disciplines générales des lycées agricoles, elle ressent parfois des difficultés pour faire valoir sa discipline auprès des élèves. Comme beaucoup d'enseignants de matières générales, elle pense que les élèves « *sont là pour l'aménagement* » et « *n'ont rien à faire de (sa) matière* ». Elle se retrouve donc souvent face au problème de motivation des élèves pour sa discipline qui lui demandent régulièrement « *A quoi ça sert ?* ».

AQ est reconnue pour son dynamisme et ses « *talents d'organisateur* ». Elle aime construire des projets, trouver des financements et les réaliser en associant d'autres enseignements. De fait, elle travaille souvent en collaboration avec des enseignants et intervenants extérieurs (écrivains, artistes) dans des projets culturels valorisant sa discipline.

Les projets collectifs sont une façon pour elle *de faire passer sa matière* auprès des élèves et de légitimer ainsi une discipline parfois contestée, mais ils sont également source de satisfaction professionnelle et de plaisir personnel surtout quand ils connaissent un vrai succès.

L'éducation socioculturelle : BC enseigne l'ESC depuis une dizaine d'années au LEGTA de Saint-Ismier. Elle travaille beaucoup en collaboration avec les autres enseignants dans des projets souvent d'envergure impliquant des intervenants extérieurs. BC est reconnue dans l'établissement pour son dynamisme et son entière implication dans les projets. Elle pense toutefois que ces deniers ne sont pas suffisamment valorisés eu égard au temps et à l'énergie investis et aimerait bénéficier de plus de reconnaissance de l'établissement.

Avec un enseignement centré entièrement sur la pédagogie de projet, BC essaie d'impliquer les élèves dans leur projet, tâche qu'elle trouve parfois ardue avec des résistances de la part de certains élèves qui ne voient pas d'intérêt à une matière autre que l'aménagement. Cependant, lorsqu'elle parvient à impliquer toute une classe dans un projet (*Passeurs d'histoires*, 2012) au prix d'efforts personnels et un travail de persuasion auprès des élèves non conquis au départ, cela représente pour elle une récompense personnelle et professionnelle immenses. Ce moment de succès pédagogique est toutefois considéré comme insuffisamment valorisé par l'établissement et le travail intense fourni non reconnu de manière satisfaisante.

Les projets collectifs sont pour BC une *raison d'être* professionnelle et leur succès toujours vécu comme un défi personnel et professionnel.

L'Economie : AR est en milieu de carrière et est arrivée à Saint-Ismier il y a sept ans. Après quelques années passées à chercher ses marques, elle est depuis trois ans très active dans l'établissement : coordonatrice de la filière BTS, déléguée coopération internationale et animatrice du Projet *individualisation des enseignements (Projet Régionale Ensemble pour L'EAP)*. AR est reconnue pour sa rigueur et ses capacités d'organisatrice et d'animation. Elle a animé une des séances sur site de formation continue sur *l'Individualisation* (2012) et établi un projet de partenariat et d'échange avec Hadlow College en Angleterre. Elle est aussi l'initiatrice du projet Mini-Chaumont.

AR est résolument tournée vers l'innovation pédagogique et pense qu'on ne peut plus enseigner comme autrefois. Elle tente actuellement de fédérer un maximum d'enseignants autour de l'accompagnement personnalisé, en particulier la conception des cours en auto-formation dans le cadre de l'individualisation des enseignements¹¹³.

2 Le rapport à la tâche

Il nous a semblé important de diriger notre regard sur le rapport à la tâche des membres du collectif tout en gardant à l'esprit la nature très encadrant de la prescription en M22. Nous proposons d'abord un bref rappel de la tâche en M22 avant de livrer les perceptions des enseignantes sur la prescription.

Rappel de la tâche en M22

M22	Tâche Enseignement	Tâche Evaluation
Français	Travail sur l'argumentation sur le thème de la mondialisation	Oral – argumentation sur la mondialisation en CCF 1 ^e année ET1 Epreuve terminale en deuxième année sur le thème de la mondialisation
Documentation	Travail sur la recherche documentaire sur le thème de la mondialisation	Recherche documentaire évalué sous forme de carnet de bord + produit documentaire
ESC	Capacité à l'oral sur le thème de la mondialisation mais d'autres thèmes possibles	PIC (<i>Projet d'Initiative et de Communication</i>) Thématique libre
Economie	Contenu disciplinaire et argumentation sur le thème de la mondialisation	ET1 en deuxième année sur le thème de la mondialisation

¹¹³ A travers un contact d'EDUTER qui viendrait sur site pour aider les enseignements à concevoir des cours pour l'individualisation des enseignements.

2.1 La tâche en M22 est subie par le collectif

La tâche en M22 est subie par tous les membres du collectif à des degrés variés, sauf peut-être pour l'enseignante en Economie qui réussit encore à s'y adapter. Le M22 étant dominé en grande partie par la thématique de la mondialisation, cela explique en partie pourquoi l'enseignante n'éprouve pas de gêne particulière. Pour le reste des membres, le module est considéré comme un travail pluridisciplinaire inintéressant. **Nous avons condensé nos données sur la perception de la tâche en M22 autour de six axes à partir des entretiens avec les quatre enseignantes.** Nous présentons ensuite pour chaque axe une liste exhaustive des indices relevés sous forme de tableaux¹¹⁴.

La perception de la tâche en M22

- 1 Un manque de complémentarité
- 2 L'imposition du thème culturel
- 3 Une surcharge de travail
- 4 Des incohérences
- 5 La contingence
- 6 La motivation

2.1.1 Un manque de complémentarité

Les enseignantes déplorent le manque de distinction dans les compétences à travailler dans le module M22. Certaines, comme le français et documentation disent *ne pas trouver leur place* (Cf. tableau) et peinent à prendre une assise solide dans le travail collectif.

Pour le français, la redondance se situe en lien avec le travail effectué dans les trois autres disciplines. L'enseignante de français trouve qu'étant donné que le thème support est de nature économique, l'argumentaire et la synthèse de documents pourrait aussi bien se faire en cours d'économie puisque l'objectif en économie est aussi d'argumenter sur le thème de la mondialisation. De même, vis-à-vis de la documentation, elle estime que le travail qu'on lui demande de faire (le résumé ou l'éditorial faisant partie du CCF de français-documentation) manque de spécificité puisqu'un enseignant de documentation est tout à fait compétent pour le faire. Enfin, par rapport à la L'ESC, elle pense que certaines compétences entre les deux disciplines sont nettement redondantes surtout dès lors qu'il s'agit de d'entraîner les élèves à la communication orale. L'enseignante de français parle « *d'un problème d'identification* » et « *de terrain de compétences* ». Les autres enseignantes sont toutes d'accord avec ce diagnostic même si c'est en français que le problème semble le plus aigu si l'on considère le nombre de propos en lien avec ce point. (Cf. tableau)

¹¹⁴ Les tableaux sont placés à la fin de l'analyse sur le M22.

Pour l'ESC, il s'agit clairement d'un manque de complémentarité : « *C'est que ça fait un peu doublon entre l'ESC et le français ; on demande un peu la même chose dans les deux* ». Elle pense que le M22 n'est pas représentatif d'un vrai travail collectif car pour elle, « *La pluri ça ne peut marcher que si on arrive à rétablir des complémentarités* ».

L'enseignante en économie non gênée par le problème de complémentarité trouve néanmoins que le français et l'ESC sont redondants dans le module : « *Sur l'approche culturelle, (français-ESC) oui c'est très proche, effectivement ... moi je ne ressens pas de redondance, j'ai une place un peu à part, j'interviens relativement peu dans cette partie...* ».

L'enseignante en documentation estime qu'il existe un manque de complémentarité principalement entre le français et l'ESC mais également entre la documentation et le français. Nous remarquons d'ailleurs que le résumé et la problématique demandés pour le carnet de bord en documentation sont également traités par le français dans le cadre du module.

En conclusion, les quatre enseignantes composant le module considèrent que le M22 ne pose pas suffisamment de limites entre les compétences travaillées en français et en ESC. L'enseignante de français semble être la seule à penser que les compétences que le prescripteur lui demande de développer pourraient l'être aussi bien par la documentation et l'ESC que par l'économie. Elle pose ainsi la question de complémentarité de façon plus aiguë que les autres et remet en question son utilité dans le module.

Manque de complémentarité

Français

...moi j'arrive pas à trouver ma place, je me demande à quoi je sers..., en fait je me rends compte qu'on n'a pas vraiment besoin de moi, ce que je fais les autres peuvent aussi bien le faire, je ne suis pas vraiment indispensable.

...dans ce module en pluri pour les élèves, c'est un peu la répétition...

Le M22, ça n'a pas l'air de te brancher, pourquoi ?

Eh ben, c'est surtout au niveau du référentiel, lis le et tu me diras, c'est les mêmes compétences, il demande les mêmes choses ! C'est un peu débile !

N'importe qui peut le faire, il n'y a pas besoin d'être en matière littéraire...

Si tu veux la vérité, ce M22, il est mal foutu, il y a un problème d'identification, de terrain de compétences... nos matières ne sont pas suffisamment distinguées, on travaille finalement sur des compétences trop proches.

Oui, quand tu lis les référentiels ça se voit hein (le manque de complémentarité). Mais surtout **le prof de français je ne trouve vraiment pas à quoi il sert.**

L'ESC et le français, on est hyper redondant.

C'est là où **c'est une aberration ce M22 c'est que tout le monde se marche un peu dessus.**

...Tu vas pas me dire que BC, elle n'est pas capable de leur faire écrire un édito ? Même AQ peut le faire, et le résumé normalement, **c'est la Doc qui le fait, ... j'ai demandé à AQ sa technique, et c'est moi qui le fait...Mais franchement...oui les documentalistes non plus ils n'ont pas besoin de moi.**

...et puis AR elle est autant capable que moi de faire un plan !

Documentation

Mais bien sûr ! (le flou dans les délimitations de compétences entre les deux matières). Mais le problème on sait bien ce que c'est, ça vient des documentalistes !

Non mais ça vient pas des référentiels ?

Mais si ! eh bien quand ils ont fait les référentiels, les documentalistes, ils ont tout fait pour avoir plein d'heures ... ouais, ouais, ouais, on veut ça, on veut ça, du coup, ils ont demandé plein de trucs.

Economie

Il y a la place de l'ESC, peut-être que la c'est le plus difficile, est-ce qu'il y a besoin de la place de l'ESC, je veux dire des séances où on est quatre dans la salle... C'est pas forcément utile...

Sur l'approche culturelle, (français-ESC) oui c'est très proche, effectivement. Donc, moi je ne ressens pas de redondance... j'ai une place un peu à part, j'interviens relativement peu dans cette partie...

ESC

Le M22, ce n'est pas le plus représentatif d'un travail collectif, d'un travail de pluri.

Le problème avec le M22, c'est que ça fait un peu doublon entre l'ESC et le français ; on demande un peu la même chose dans les deux, en fait c'est les référentiels, c'est pas très cadré à ce niveau.

La pluri ça ne peut marcher que si on arrive à rétablir des complémentarités

2.1.2 L'imposition du thème culturel

Le thème culturel est considéré comme une contrainte de la part de deux enseignantes sur les quatre. La troisième enseignante non affectée par le problème elle-même (économie) trouve néanmoins que l'imposition du thème n'est pas bénéfique pour le français et la documentation. Seule l'ESC affirme que l'imposition du thème culturel est plutôt un facteur positif.

Pour l'enseignante en français, l'intérêt de son travail est dépendant du thème au programme. Cette année, elle déclare *subir* la mondialisation, une thématique qui n'est pas dans *ses cordes*. La principale raison évoquée est qu'elle n'est pas à l'aise avec le contenu d'une problématique qui reste essentiellement économique. Elle déclare que la mondialisation, de par sa complexité la met en difficulté devant les élèves (Cf. tableau). Cette gêne n'est pas ressentie toutefois dès lors que le thème au programme correspond mieux aux possibilités pédagogiques qu'elle pourrait développer en termes de cours.

L'enseignante en documentation éprouve la même difficulté par rapport à la thématique prescrite : « *Moi ma place j'ai du mal à la trouver. Pourquoi ? En grande partie parce que le thème qu'on étudie, je ne suis pas à l'aise* ».

En économie, l'enseignante ne mentionne pas de contrainte pour elle-même mais reconnaît que la thématique imposée représente une difficulté pour le français et la documentation :

« *Donc la Doc et le Français, s'ils pouvaient prendre d'autres thématiques, ben ça serait mieux. C'est une contrainte qui était apportée, qui est sur papier très intéressant... sauf qu'en pratique, ça se heurte quand même...* ».

En ESC, l'enseignante n'évoque pas de difficulté particulière envers le thème de la mondialisation. Elle semble considérer davantage la forme plutôt que le contenu en l'utilisant comme support de communication.

Notons par ailleurs l'ESC est la seule discipline à pouvoir s'affranchir du thème de la mondialisation car le PIC évalué en CCF (en deuxième année) n'est pas obligatoirement sur le thème culturel au programme. Ainsi, le thème représente pour elle un moyen plus qu'une contrainte.

L'enseignante d'ESC pense au contraire que l'imposition d'un thème transversal pourrait être intéressante dans la mesure où il permet de travailler en pluridisciplinarité. Elle dit ne pas être gênée personnellement par le thème de la mondialisation, elle l'a trouvé plutôt intéressante pour sa matière. Elle considère que les enseignants finissent toujours par s'adapter. En revanche, elle admet que l'effet du module M22 pourrait être lassant pour les élèves qui voient le même thème dans quatre matières différentes et continuent encore à travailler le même thème la deuxième année.

Imposition du thème culturel

Français

Je ne suis pas passionnée par le M22, mais après s'il y a un thème que j'aime bien, par exemple, il y a une année c'était *Féminin Masculin*, c'était bien, quand t'es à l'aise avec le thème c'est agréable...et puis j'avais trouvé des supports facilement.

...Le Travail, c'était vachement bien, on avait trouvé un texte fondateur...j'avais trouvé des trucs, c'était

bien, j'avais pris un livre de philo, tu vois, j'avais trouvé des textes sur le travail ... on avait fait l'aliénation...

Tu vois, il y a pleins d'arguments économiques à avancer, ...c'est pour ça que j'ai plus besoin d'elle, pour ça ... Ce qui est difficile, c'est que les élèves, ils te mettent parfois en difficulté quand même,...ils te disent, oui la crise *subprime*, et puis machin, ah là là. Mais tu vois, des fois, ils dissertent sur des trucs, je ne peux pas savoir s'ils disent des bêtises ou pas, je ne suis pas à l'aise non plus...

Ben la mondialisation je trouve que c'est très économique quand même.

Et puis j'avais trouvé des supports facilement, j'avais passé, tu sais le film avec Charlie Chaplin là, et j'avais un peu trouvé sur la même problématique...

Donc facilité à trouver des supports...

L'Alimentation aussi j'avais trouvé des textes pas mal, j'avais passé un film, c'était une promotion pas aussi sympa... **enfin c'est le thème qui conditionne tout.**

Documentation

En fait, je vais te dire, tu sais **c'est un problème de place, moi ma place j'ai du mal à la trouver. Pourquoi ? En grande partie parce que le thème qu'on étudie, je ne suis pas à l'aise**, et BD. c'est pareil.

AR, elle elle a sa place, tu vois, c'est un thème d'éco. La place, il faut la trouver, il faut agir, il faut prendre la parole, il faut aussi la laisser aux autres. Donc, la difficulté principale, **c'est la thématique** mais c'est aussi par rapport aux autres.

Economie

Donc **la Doc et le Français, s'ils pouvaient prendre d'autres thématiques, ben ça serait mieux. C'est une contrainte qui était apportée, qui est sur papier très intéressant... sauf qu'en pratique, ça se heurte quand même...**

Mais bon, peut-être que **si on était pas obligé de faire cette thématique, ils pourraient faire de la recherche Doc, ils pourraient faire aussi sur Mini-Chaumont ou sur, je sais pas, sur le Délire et Délices, je sais pas quoi, tu vois.**

ESC

J'utilise le support de la mondialisation pour faire de l'entretien. En M22, c'est surtout la forme ... l'analyse de l'image, la création d'un outil de Com, le développement de l'expression, ...le contenu c'est soit le thème culturel, soit d'autres thématiques, il y a une liberté par rapport à ça. En deuxième année, pour le PIC, je peux faire de la mondialisation mais c'est pas obligation.

BD, j'ai une question pour toi, tu m'avais dit qu'une année ça t'avais bien plu le travail fait en M22, tu avais fait réaliser des entretiens aux élèves, tu avais participé à un projet de visite d'un quartier éco à

Grenoble, tu te rappelles le thème culturel cette année là ?

Oui, c'était le thème de *La ville*. C'était intéressant ce qu'on avait fait.

Comment est-ce que tu considères le thème culturel en M22, est-ce que pour toi c'est contraignant aussi ? Par exemple, cette année la mondialisation ?

Ben non, je ne trouve pas, je trouve que c'est intéressant. Je sais que BD, ça lui plaît pas beaucoup ; moi, je trouve qu'on peut développer des choses intéressantes avec. Moi, le thème de la mondialisation, je le trouve intéressant, j'ai bien aimé travailler avec cette année.

Mais le thème t'intéresse cette année mais est-ce qu'il y a des années où il te plaisait moins et que par conséquent, c'était moins intéressant pour toi de travailler dessus ?

Ben, oui, il y a des années, c'est moins intéressant que d'autres, mais enfin, c'est toujours comme ça avec les programmes, il faut faire avec ! Mais bon, on arrive toujours à trouver quelque chose à faire, même quand le thème n'intéresse pas.

Donc, l'imposition du thème culturel pour toi c'est pas quelque chose de contraignant, que vous ne puissiez pas faire ce dont vous avez envie ?

Ben, non je ne trouve pas, au contraire, c'est bien de pouvoir le caler sur un thème transversal. Par contre, je reconnais, le problème, c'est que du coup, les élèves voient le même thème dans quatre matières. Parfois ils en ont marre. Mais moi ça me dérange pas que le thème soit imposé.

2.1.3 Une surcharge de travail

La notion de surcharge de travail a été évoquée par deux enseignantes sur quatre. Il s'agit du français et de la documentation. L'économie n'ayant qu'une part du programme (la mondialisation) à réaliser à travers la plage pluridisciplinaire indique clairement que sa place est relativement réduite¹¹⁵. Quant à L'ESC, elle n'intervient également qu'à travers la plage commune et semble regrouper ses heures plutôt sur la deuxième année pour les consacrer au PIC. De fait, la charge du M22 repose en grande partie sur le français et la documentation, les deux seules disciplines à réaliser leur CCF en première année. Rappelons que le français ne dispose que d'une heure de cours par semaine sur les deux ans, et la Documentation l'équivalent d'une demi-heure par semaine. Ainsi, l'enseignante de documentation préfère effectuer toutes ses heures la première année pour les consacrer au CCF1 et elle

¹¹⁵ AR, E21, 6.04.2012

« Le M22 en fait, j'ai relativement peu travaillé dessus pour des raisons ...d'organisation de la formation, il faut savoir que le M22, ils travaillent sur l'ET1, or pour moi ce thème, ça correspond au Module M21 qu'on fait qu'en 2^e année, et en économie général, et le M22 ça concerne Doc et français. »

n'intervient plus en deuxième année de BTS, réservée à la préparation de l'ET1 (français, ESC, économie) et le PIC (ESC, CCF2).

Pour l'enseignante de français la charge importante de travail découle principalement de l'imposition du thème culturel nécessitant une maîtrise du contenu et la recherche de supports pédagogiques. Elle déplore que les enseignants doivent s'atteler à chercher par eux-mêmes les documents supports de travail alors qu'à l'Education Nationale un recueil de textes liés à la thématique est publié chaque année facilitant la préparation des étudiants. La recherche de ces documents est ainsi considérée comme un travail long et ardu, un investissement disproportionné par rapport aux moyens accordés en français (1 heure de cours par semaine). Par ailleurs, ce travail est à recommencer tous les deux ans¹¹⁶ pour chaque nouvelle promotion.

En documentation, l'enseignante évoque le travail long et fastidieux de l'évaluation certificative. Elle affirme corriger 80% du CCF1, comprenant la lecture de 9 documents pour chaque groupe de trois élèves en plus du carnet de bord individuel, « *un travail fou* » qui occupe une grande partie de ses vacances à Noël. Elle évoque également le déséquilibre entre l'investissement personnel et le poids de l'évaluation en termes de coefficient : le CCF1 comprenant le français et la documentation vaut la moitié du PIC, CCF2 en ESC. Le nombre d'heures attribué (une demi-heure par semaine sur 2 ans) est aussi insignifiant au regard de la charge de travail imposée.

La lourdeur du travail ressentie par les deux enseignants est à mettre en rapport avec le déséquilibre entre charge de travail, le poids de l'évaluation certificative et les moyens accordés. L'implication de ce déséquilibre se pose néanmoins en différents termes pour chacun des deux disciplines : pour le français, les moyens en enseignement à raison d'une heure par semaine sont absolument insuffisants pour préparer les étudiants à une épreuve dont le coefficient élevé (Coefficient 5) engage pas mal la réussite à l'examen. Ajouté au manque de temps pour l'apprentissage, il y a le travail colossal de préparation (se documenter et avoir une maîtrise suffisante du thème culturel, et trouver des documents supports nouveaux tous les deux ans) par rapport au poids accordé à la discipline par le prescripteur. Une heure par semaine est considérée comme dérisoire par rapport aux enjeux de l'ET1.

Pour la documentation en revanche, le prescripteur demande un travail significatif de conception de cours et d'évaluation, pour une certification dont le poids est tellement insignifiant que l'enseignante choisit de ne pas en informer les étudiants de peur qu'ils ne rendent pas un travail soigné. Par conséquent, en Français, on évoque des moyens ridicules pour un enjeu de taille alors qu'en Documentation, c'est une charge de travail conséquent pour un enjeu dérisoire.

¹¹⁶ Une Note de Service apparaît tous les deux ans définissant les orientations pour l'étude du thème culturel et socio-économique. Pour la promotion 2011-2013, il s'agit de la Note de Service N2011-2078 du 20 juin 2011 sur le thème « La mondialisation des échanges et de la culture ». A titre d'exemple, le thème pour la session 2012 est *L'argent: valeur d'usage, valeur d'échange* définit dans la même Note de Service.

Surcharge de travail

Français

C'est un **travail titanesque**, enfin que tu dois toi-même faire, **tu dois te documenter sur le thème** et tout, mais enfin, moi j'ai d'autres chats à fouetter que de chercher des articles...

Donc peu d'heures, ça demande beaucoup d'investissement et de travail et avec un thème qui ne branche pas forcément ?

Bon, je pense que les autres profs ne le vivent pas comme moi.

Mais bon c'est pénible quoi, par contre dans l'Education Nationale ils ont quand même une chose de bien, je suis désolée, chaque année, il y a un p'tit livre qui sort pour les profs avec un regroupement de textes, alors que **nous, on se tape de chercher les articles...Moi j'ai pas envie de m'envoyer des articles sur la mondialisation, éplucher tous les Courier International et machins et machins...**

Documentation

C'est **du boulot** hein, ce CCF

BD en corrige un résumé pour la 1^{ere} partie, un Editorial à la 2^e partie, et après ils ont l'oral avec, alors que moi je lis tous les documents, j'en ai bien plus.

C'est **très long** ! (La correction du dossier documentaire)

Il faut que je te dise que notre CCF vaut la moitié du Pic (Coefficient 2). Ça leur (les élèves) demande un **travail fou** pour un si petit coefficient, Carnet de bord + Revue + Oral. C'est disproportionné !

Je suis coincée, moi ce que j'aimerais, c'est d'avoir moins de 80% à faire.

Ce CCF franchement, j'en corrige 80%.

On a essayé d'alléger au maximum je ne peux pas...

Quand t'aimes faire aussi du travail au CDI ça prend beaucoup de temps !

2.1.4 Des incohérences

Les quatre disciplines relèvent des incohérences dans la tâche prescrite. Nous rappelons que le BTSA AP est en cours de rénovation. Le M22 fait partie des modules généraux du BTSA rénové depuis la rentrée 2011. La partie professionnelle du BTSA AP est toujours dictée par l'ancien référentiel datant de 1993. Le M22 (Module 2.2) était anciennement intitulé D22 (Domaine 2.2). Dans le D22, deux thèmes culturels étaient proposés à l'étude tous les deux ans au lieu d'un seul mais à l'épreuve de l'ET1

seul un thème y figurait. Et comme il y avait en général une alternance des thèmes, les enseignants se retrouvaient dans le même cas de figure qu'actuellement.

Pour le français, les incohérences entre les objectifs et les moyens demeurent malgré la rénovation. Les enseignants de français se plaignent depuis des années du manque de temps pour la préparation des élèves à l'épreuve terminale (ET1) et du décalage important entre les ambitions pédagogiques affichés du prescripteur et les moyens qu'il accorde pour les réaliser. L'enseignante de français souligne ce point déjà mentionné à maintes reprises par l'ancienne enseignante de la discipline pour cette classe¹¹⁷ : « *Moi j'ai peu de temps pour les préparer (à l'ET1), c'est ça aussi, tu sais pas trop comment les préparer* ».

L'enseignante de documentation remonte à l'origine des incohérences et mentionne des rapports conflictuels de pouvoir au moment de la rénovation. Elle estime que si le poids de la documentation a augmenté au détriment du Français, c'est en raison de la bataille menée par les Documentalistes pour affirmer leur importance dans la formation :

Mais en fait les documentalistes ont demandé plus de recherche ..., ils se sont battus, ils ont dit, nous on veut ça, nous on veut ça, les profs de Français à mon avis, ils étaient un peu largués, et au final, sont restés ce que les inspecteurs ont réussi à faire rester, et en fait, c'est pas du tout cohérent.

De même, elle mentionne la grille d'évaluation à utiliser au CCF1 qui est faite selon elle par une enseignante d'ESC, mais dans le but d'être utilisée principalement par les enseignants de français et de documentation puisque le CCF les concerne en premier lieu. Les enseignants d'ESC ont apparemment aussi voulu peser de leur poids dans ce nouveau BTSA :

C'est un gros problème parce que les ESC, les DOC, ils essayent d'avoir tous leurs heures de cours, donc la grille de l'oral, c'est une grille qui a été faite par une prof d'ESC, t'as au moins 8 points sur la fonction kinésique ... mais la présidente du jury veut à tout prix qu'on utilise cette grille ... Ben, tu ne bosses pas avec le prof d'ESC, t'es mal !

Nous verrons plus loin comment elle a réussi à contourner cette difficulté.

L'enseignante de documentation souligne aussi une incohérence de discours : tantôt une prescription préconisant une préparation de 20 minutes pour les candidats à l'épreuve certificative à l'oral (CCF1), tantôt un temps de préparation allant jusqu'à une journée. Il semblerait donc que la tâche n'est pas comprise de la même manière par tous, avec des zones d'incertitudes très larges qui sont ressenties comme des gênes.

¹¹⁷ Il s'agit de l'enseignante AY qui n'intervient désormais qu'en MIL Ecriture poétique et a laissé la plage du M22 à la nouvelle enseignante (BD) arrivée il y a trois ans.

Un autre souci c'est que la Présidente du jury, nous a dit, en 20 minutes de préparation ils doivent faire un support. Ce n'est pas assez 20 minutes pour tout faire !

Ben nous on ne fait pas ça. En plus, les présidents de jury, ils ne disent pas du tout la même chose partout. Parce que j'ai demandé à d'autres copines dans d'autres régions, on leur a dit non il ne faut pas faire l'oral comme ça...

Ben, le référentiel il dit un oral avec une situation de communication, c'est ce que tout le monde fait, mais j'ai des collègues qui elles donnent la situation de communication à l'avance, ils ont une journée pour préparer à l'oral, alors que moi je leur laisse 20 minutes...

D'après l'enseignante, les présidents de jury qui ont une mission de contrôle et la fonction de faire respecter les référentiels d'évaluation n'ont pas non plus un point de vue concerté sur les modalités de l'épreuve orale. Un dernier point relevé par l'enseignante en documentation est la décision non justifiée selon elle de cibler une seule thématique pour l'ensemble des apprentissages dans la discipline. C'est un choix incohérent au regard des attentes des étudiants et de leur motivation rendant plus difficile la mise en œuvre des objectifs d'enseignement :

Moi je vois que ça n'intéresse pas les élèves, si on avait un programme où on pouvait faire un peu de la technique, on pourrait leur faire chercher des documents de différents types de jardins, sur des sujets qui les intéressent, ils seraient à fond les élèves, la mondialisation, ils en ont rien à faire, on a un thème imposé et qui les ennue ... L'argent l'année dernière, c'était la cata. Ils nous disent qu'ils ne viennent pas en BTS pour faire de la Doc et nous on le fait bosser comme des fous !

Pour l'économie, plusieurs remarques sont faites contribuant à pointer les incohérences du module. Premièrement, en termes d'organisation du temps d'enseignement, les moyens insuffisants accordés à la discipline résultent en un déphasage entre les différents apports de chaque discipline. L'enseignante d'économie n'ayant qu'une heure et demie de cours par semaine déclare ne pas avoir le temps de le consacrer à la mondialisation. Elle a fait des choix en lien aux besoins immédiats des étudiants en préférant traiter l'économie de l'entreprise avant le départ des étudiants en stage, tout en avançant que l'enjeu du thème pour elle ne se trouve qu'en deuxième année à travers l'évaluation de l'ET1. Elle rajoute également qu'en traitant l'économie qu'en deuxième année « *c'est plus frais dans la tête des élèves* ».

La place de l'économie dans le M22 pourrait prêter à confusion. En effet, l'enseignement de la discipline est éclatée¹¹⁸ entre le M21 et M22 : L'économie pas d'heures de cours dans le M22

¹¹⁸ Cela semble d'ailleurs être une volonté de faire valoir la transversalité de l'Economie car la discipline figure dans divers modules : M21 (87 h), M22 (heures de pluridisciplinarité), D32 (60h), D43 (25h), D44 (30h).

directement, mais elle y figure dans la plage pluridisciplinaire commune (24 heures) regroupant à la fois le M21 (L'économie est la seule discipline du module) et le M22. Les heures d'enseignement sur le thème de la mondialisation ne peuvent donc se faire pour l'économie que dans le cadre du M21 que l'enseignante traite en deuxième année. Cela signifie que les étudiants traitent le M22 et sont évalués sur le CCF1 dont le contenu est la mondialisation mais sans avoir une introduction économique au thème. Alors que par ailleurs, le français se retrouve à évaluer le thème de la mondialisation deux fois : une fois à l'oral (CCF1 du M22) et une fois à l'écrit (ET1). L'enseignante d'économie évoque sa situation en rapport avec le travail en M22 :

Donc l'économie... est faite en deuxième année, alors que les profs de français- doc, eux, ils interviennent en première année ... c'est la méthode de base. Le problème est que ... les élèves n'ont pas le cours d'économie qui correspond à l'approche économique du thème. Ils l'ont qu'en deuxième année... Ça ne va pas, du coup, c'est un peu plus difficile... j'ai pas vraiment travaillé avec elles, j'ai pas vraiment fait un travail construit par rapport à la discipline de Sciences Eco...

Pour l'ESC, l'incohérence se situe dans le manque de délimitations claires entre le Français et l'ESC. L'enseignante souligne le manque de précisions sur la position de sa discipline par rapport au Français:

« La formulation des référentiels est ambiguë sur la place du français et de l'ESC, des rôles respectifs, qui doit traiter quoi. C'est la formulation du premier CCF, sur l'activité d'expression : Est-ce-que c'est le prof d'ESC qui doit intervenir dans les deux ? ».

Nous avons déjà mentionné plus haut le problème de la grille d'évaluation du CCF1 (Français-Documentation) avec une partie des compétences à évaluer généralement attribuée à l'ESC. C'est en partie pour cette raison que l'enseignante d'ESC se pose la question du rôle qu'elle est censée jouer dans cette évaluation. Cette question rejoint en ce sens le premier point sur le manque de complémentarité déploré par les deux enseignantes.

Incohérence	
Français	On a peu de préparation. Moi j'ai peu de temps pour les préparer (à l'ET1), c'est ça aussi, tu sais pas trop comment les préparer.
Documentation	Ben, tu ne bosses pas avec le prof d'ESC, t'es mal ! Un autre souci c'est que la Présidente du jury, nous a dit, en 20 minutes de préparation ils doivent faire un support. C'est pas assez 20 minutes pour tout faire ! Ben nous on ne fait pas ça. En plus, les présidents de jury, ils ne disent pas du tout la même chose

partout. Parce que j'ai demandé à d'autres copines dans d'autres régions, on leur a dit non il ne faut pas faire l'oral comme ça...

Ben, le référentiel il dit un oral avec une situation de communication, c'est ce que tout le monde fait, mais j'ai des collègues qui elles donnent la situation de communication à l'avance, ils ont une journée pour préparer à l'oral, alors que moi je leur laisse 20 minutes...

On fait les sujets en fonction des documents qu'ils ont récolté, donc, les idées doivent venir des documents et il y en certains, ils restent secs !

Mais en fait les Documentalistes ont demandé plus de recherche... ils se sont battus, ils ont dit, nous on veut ça, nous on veut ça, les profs de Français à mon avis, ils étaient un peu largués, et **au final, sont restés ce que les inspecteurs ont réussi à faire rester, et en fait c'est pas du tout cohérent.**

Moi je vois que ça n'intéresse pas les élèves, **si on avait un programme où on pouvait faire un peu de technique, on pourrait leur faire chercher des documents de différents types de jardins, sur des sujets qui les intéressent, ils seraient à fond les élèves, la mondialisation, ils en ont rien à faire, on a un thème imposé et qui les ennue, L'argent l'année dernière, c'était la cata. Ils nous disent qu'ils ne viennent pas en BTS pour faire de la Doc et nous on le fait bosser comme des fous !**

C'est un gros problème parce que les ESC, les DOC, ils essayent d'avoir tous leurs heures de cours, donc la grille de l'oral, c'est une grille qui a été faite par une prof d'ESC, t'as au moins 8 points sur la fonction kinésique ... mais la présidente du jury veut à tout prix qu'on utilise cette grille.

Economie

Le M22 en fait, j'ai relativement peu travaillé dessus pour des raisons d'organisation de la formation, **il faut savoir que le M22, ils travaillent sur le thème de l'ET1, or pour moi ce thème, ça correspond au Module M21** qu'on fait qu'en 2^e année...et le M22 ça concerne doc et français. Pourquoi on le fait en 2^e année parce que c'est plus proche de l'ET1, c'est plus frais dans la tête des élèves et puis parce que c'est difficile le déroulé des modules on n'a, c'est l'équivalent d'une heure 30 de cours, donc sur 2 ans ça ferait rien du tout, du coup, on le fait en 2^e année parce que par rapport à la place de l'ET1, c'est mieux.

C'est-à-dire avec le français, quand tu dis on ?

Alors non, quand je dis on c'est que les économistes.

Donc l'économie du M22, qui correspond à la thématique, est faite en deuxième année, alors que les profs de français- doc, eux ils interviennent en première année, ...c'est la méthode de base. **Le problème est que moi sur l'approche économique du thème, donc cette année elles ont travaillé sur la mondialisation, les élèves n'ont pas le cours d'économie qui correspond, ils l'ont qu'en deuxième année.**

Ça ne va pas, du coup, c'est un peu plus difficile, du coup, je viens pour en gros, aider les profs de français et ESC pour un peu juger peut-être de la pertinence des problématiques, pour apporter un peu mon regard d'économiste sur les informations apportées par les élèves, mais j'ai pas vraiment travaillé avec elles, j'ai pas vraiment fait un travail construit par rapport à la discipline de Sciences Eco, là je peux pas les apporter ou alors il faudrait que je fasse plein d'heures mais c'est pas possible tu vois. Le M22 alors en Eco, moi, j'ai pas d'Eco en M22, mais j'ai la même thématique, mais je ne la fait

qu'en deuxième année.

Et t'as des cours d'Eco quand même en 1^e année ?

Mais c'est les Techniques Economiques, c'est l'étude de l'entreprise, de la filière paysage.

Et tu ne peux pas traiter le thème de la mondialisation avec.

Non, c'est pas possible.

Mais comment ils font alors pour présenter leur CCF s'ils n'ont pas le contenu de la mondialisation ?

Ça veut dire qu'ils vont travailler plus sur l'approche culturelle. Là en 1^e année, ils ont une approche culturelle du thème. Donc, moi je suis là pour voir si ce qu'ils disent sur le thème économique, si c'est n'importe quoi ou c'est cohérent, mais quand même les thèmes des problématiques qu'ils choisissent sont plutôt des thèmes culturels, ils le savent bien eux, parce que justement on leur dit qu'ils **ont pas le contenu du cours pour le traiter** ; C'est pour ça quand même que j'interviens à la marge quoi. Voilà, et **je vois pas comment on peut faire autrement.**

... j'interviens **relativement peu dans le module**, et je ne suis pas concernée par l'évaluation certificative.

En fait je trouve dommage que le français, la doc soient obligés d'utiliser le thème de l'ET1 comme support de leur Certif parce que c'est une contrainte, ils pourraient faire la Doc dans un autre cadre, mais du coup ça veut dire qu'on est forcément décalé.

... il y a peut-être des équipes où ils trainent le M21, le Module de Science Eco sur deux ans.

De toute façon ça marchait pas déjà, ils ont changé, ça marche toujours pas. (Le module M22)

ESC

La formulation des référentiels est ambiguë sur la place du français et de l'ESC, des rôles respectifs, qui doit traiter quoi. C'est la formulation du premier CCF, sur l'activité d'expression ; Est-ce-que c'est le prof d'ESC qui doit intervenir dans les deux ?

2.1.5 La contingence

Venant aggraver les difficultés inhérentes au M22, deux enseignantes sur quatre mentionnent cette année le manque de la plage pluridisciplinaire comme faisant défaut dans la construction du travail collectif. En début d'année scolaire, les enseignantes ont constaté qu'elles ne disposaient plus de plage commune pour mettre en place le travail collectif en M22. Les raisons sont données par l'enseignante de Documentation qui pense que la priorité a été donnée à des heures de cours en

Reconnaissance des végétaux¹¹⁹. Selon elle, ces plages sont importantes pour l'harmonisation des enseignements et pour forger une autorité dans la matière.

La pluri n'était pas inscrite dans l'emploi du temps... pourtant c'est important ces heures de pluri, ça permet de montrer aux élèves qu'on travaille ensemble, qu'on s'entend dire les choses, tout le monde dit la même chose aux élèves, on s'harmonise aux autres, à ce que les autres disent, et les élèves peuvent pas contourner l'info ou se cacher derrière des remarques du genre mais un tel a dit qu'il fallait faire comme ça, tu vois.

L'enseignante de documentation considère que la plage commune a été sacrifiée pour servir de «variable d'ajustement». Elle a pu réaliser quelques séances en commun avec le français en partant du CDI¹²⁰ et en allant régulièrement rejoindre l'enseignante de Français dans son cours.

L'enseignante en ESC déclare qu'il y a la pluri de prévu pour faire le thème culturel mais personne ne s'est battu pour ça. L'enseignante de Documentation reconnaît que seule l'ESC¹²¹ est intervenue pour rétablir quelques plages de pluridisciplinarité à l'emploi du temps hebdomadaire. Pour l'enseignante d'ESC, cette plage est nécessaire pour entraîner et préparer les étudiants à l'oral. Elle déclare que « du coup, la concertation, c'est au bon vouloir » et qu'en l'occurrence, elle a peu travaillé en collectif dans le module. Le manque de la plage commune a visiblement créé une distension des liens professionnels entre membres, ce qui ne favorise pas la cohésion du groupe et un travail collectif cohérent. L'enseignante de Documentation a pu passer outre l'obstacle de par la nature de son travail, en laissant le CDI pour intervenir avec le Français, mais les autres enseignants n'ont pas pu le faire (Economie et ESC). Finalement, quelques plages ont pu être récupérées (seulement 4 toutefois) en comptant sur les modifications d'emploi du temps dues aux absences d'enseignants.

Contingence

ESC

On a beaucoup manqué la plage pluri cette année pour les entraîner et les préparer à l'oral.

Donc, le M22 c'est dans le cadre d'un travail en pluri et vous n'avez pas eu de plage pluri ?

Ben oui...y a pas eu de plage pluri d'EIE, là le M22, la plage a sauté. Du coup la concertation c'est au bon vouloir...

¹¹⁹ La Reconnaissance des Végétaux est une plage spécifique manquant cruellement au programme des BTS AP selon l'avis des enseignants, professionnels et étudiants également.

¹²⁰ Centre de Documentation et d'Information.

¹²¹ Donc cette année, il y a AB qui a râlé : S'il n'y a pas les heures de pluri on ne peut pas faire de la pluri.

On a eu peu de travail ensemble en M22, y a pas eu de pluri.

En BTS, il y a la pluri de prévu pour faire le thème culturel mais personne ne s'est battu pour ça.

Documentation

Et le problème de la pluri c'est que **déjà ce matin ils nous ont pas mis de plage pluri, on n'arrivait pas à trouver un moment pour se mettre ensemble ; dans le M22 normalement il y a 15 heures de pluri ensemble. Parce que BH a décidé que, a dit que...tu sais il y a des heures de Reco, il fallait trouver des créneaux, donc il a supprimé les heures de pluri.**

On a regardé les emplois du temps, on a vu qu'il n'y avait plus des heures de pluri... ; Donc ...il y a BC qui a râlé : S'il n'y a pas les heures de pluri on ne peut pas faire de la pluri.

Ça tombe bien, je suis Documentaliste, BD, elle a un trou... Hop on les prend là en pluri. Mais si j'avais des cours comme vous tout le temps, on ne pourrait pas s'adapter.

On ne les a pas trouvés (les heures de pluri) ou on a eu quelques heures quand il y avait des profs absents.

Et c'est pour ça qu'on demande à BH qu'on ne veut pas être des bouche-trous comme ça.

BH il m'a dit non ces heures on les garde c'est des variables d'ajustement.

BC a 12 heures à faire, moi j'ai 12 et BD en a 15, mais **la pluri n'était pas inscrite dans l'emploi du temps. C'est comme ça, pourtant c'est important ces heures de pluri, ça permet de montrer aux élèves qu'on travaille ensemble, qu'on s'entend dire les choses, tout le monde dit la même chose aux élèves, on s'harmonise aux autres, à ce que les autres disent, et les élèves peuvent pas contourner l'info ou se cacher derrière des remarques du genre mais un tel a dit qu'il fallait faire comme ça, tu vois.**

2.1.6 La motivation

Deux enseignantes sur quatre affirment être peu motivées par le Module M22. Il s'agit du français et la documentation.

Pour le français, le manque de motivation est directement lié à l'imposition du thème culturel qu'elle doit intégrer dans son enseignement sur deux années. Elle déclare *ne pas être passionnée* par le module et subir le travail qu'elle réalise en rapport avec le M22 : « ... là tu subis un peu quand même le CCF, c'est pas le plus intéressant... là ça me barbe plus que ça m'éclate, ça m'éclate pas du tout...Surtout le thème si t'aimes pas... »

Pour l'enseignante en documentation, sa motivation est liée à celle des étudiants. Elle se retrouve à intervenir tôt dans l'année et elle est la première à réaliser son CCF. Pour les étudiants qui viennent d'arriver, et dont certains découvrent la filière, le travail occasionné par l'évaluation

certificative et sa préparation les met dans une position de frustration, alors qu'ils ont hâte de découvrir le cœur du métier, et ne sont absolument pas motivés par l'apprentissage des techniques documentaires. Ils remettent ainsi en cause l'utilité de la discipline et l'enseignante n'arrivant pas à effectuer correctement sa tâche, se retrouve devant un obstacle insurmontable.

Pour l'enseignante en Economie, elle ne ressent pas personnellement un problème de motivation mais admet toutefois que les étudiants finissent par se lasser d'une thématique qui revient pendant deux ans et sur quatre disciplines. Elle dit comprendre l'attitude des élèves et affirme que le problème du M22 concerne *la motivation à fois des élèves et des profs*.

Quant à l'enseignante en ESC, elle évoque un problème de motivation venant non d'elle-même mais des autres : « *Pour résumer, le M22, il y a le problème de la motivation...* ». Ce point explique pour elle pourquoi les autres enseignantes ne se sont pas battues quand la plage pluridisciplinaire a disparue de l'emploi du temps à la rentrée.

Motivation
<p>Français</p> <p>Je ne suis pas passionnée par le M22</p> <p>La deuxième année, c'est encore la mondialisation... c'est hyper ennuyeux !</p> <p>Ben oui, en EIE tu fais quand même ton projet, là tu subis un peu quand même le CCF et tout, c'est pas le plus intéressant... là ça me barbe plus que ça m'éclate, ça m'éclate pas du tout... Surtout le thème si t'aimes pas...</p> <p>Moi j'ai pas envie de m'envoyer des articles sur la mondialisation, éplucher tous les Courrier International, et machins, et machins</p>
<p>Documentation</p> <p>Parce qu'en plus ça ne me passionne pas ! (La correction du dossier documentaire)</p> <p>La deuxième difficulté c'est d'intéresser les élèves, parce que si ça les intéresse pas ils se disent mais pour qui elle se prend, là on arrive en BTS, on leur donne des cours de Doc, c'est bon c'est chercher un document on sait faire !</p> <p>La troisième difficulté, c'est la durée, c'est-à-dire que c'est le 1^{er} CCF de l'année, on leur demande de bosser à fond tout de suite... mais pour moi il faut que tout soit bouclé sur un trimestre pour qu'ils râlent moins, sauf comme c'est le 1^{er} CCF de l'année, ils sont venus pour faire de la technique, ils sont pas venus pour faire de la doc et ils râlent !</p>
<p>Economie</p> <p>Ben, je pense qu'ils (les élèves) ont un peu marre effectivement parce qu'on revient sur les mêmes thématiques, il y a des trucs qu'on a déjà à peu près faits. Moi je trouve que c'est pas très bien.</p>

Ben ouais, les élèves surtout (le M22 ça les barbe), parce que à un moment, ils ont envie de faire de la technique, on peut les comprendre aussi quoi.

Alors le problème de ce M22, c'est la motivation des profs et des élèves alors ?

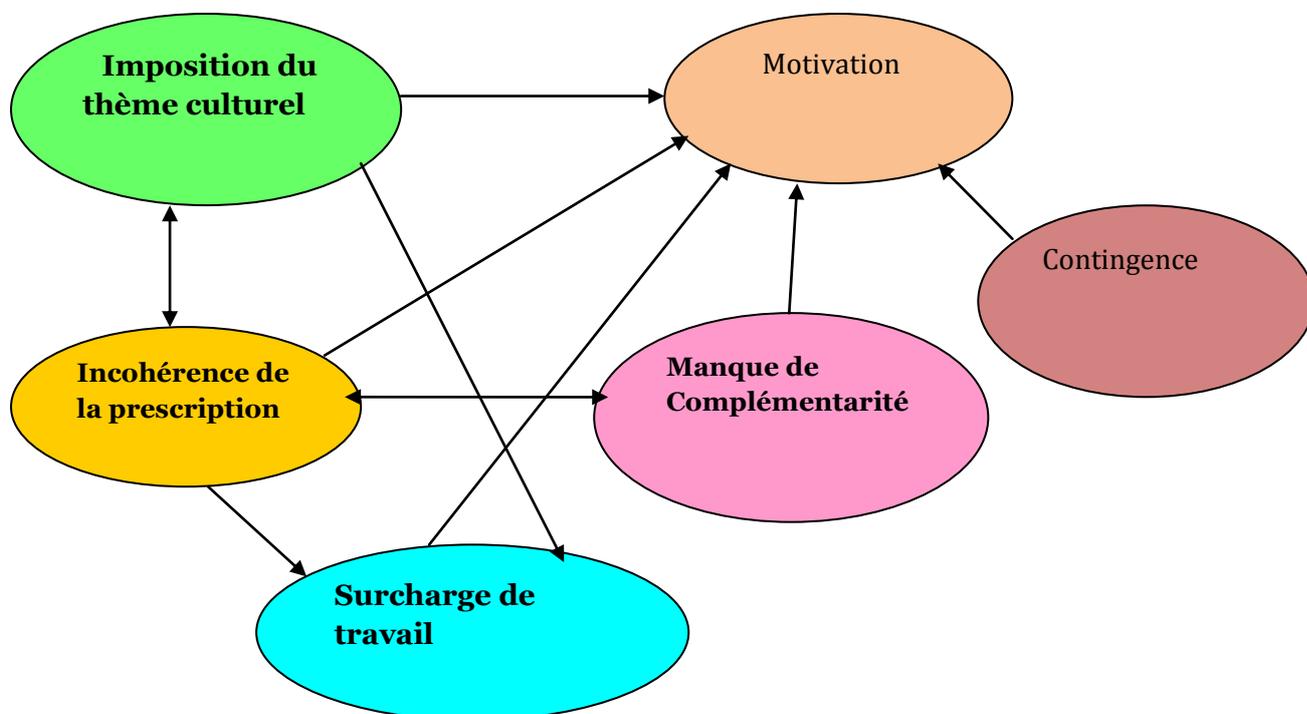
Ben ouais

ESC

Pour résumer, le M22, il y a le problème de la motivation...(des autres).

Pour conclure, nous considérons que les enseignants attribuent les difficultés du M22 à des raisons internes et externes, à la fois aux incohérences en soi du module (interne, relatif à la tâche) et à l'insuffisance des moyens (externe, relatif aux moyens versés par l'institution) pour mettre en œuvre les objectifs. Nous terminons cette section en illustrant les liens schématiques entre les éléments que nous avons synthétisés concernant la perception des membres sur le module. (Schéma ci-dessus)

La motivation est au centre de la problématique de la tâche en M22 suivie de près par l'incohérence de la prescription



Toutes les flèches unidirectionnelles pointent vers la motivation. Le schéma montre que les cinq thématiques récurrentes (l'imposition du thème culturel, l'incohérence de la prescription, la surcharge de travail, le manque de complémentarité et la contingence) sont liées à, et affectent la motivation.

L'imposition du thème culturel qui était ressentie comme étant l'obstacle majeur dans le module (3 enseignantes sur 4) est relié à la *motivation* (2/4), à une *surcharge de travail* (1/4) et à *l'incohérence de la prescription* (3/4). Elle affecte la motivation en français et en documentation. Elle est jugée incohérente par toutes les matières au regard de la répétition thématique qu'elle occasionne dans les enseignements, et le désintérêt qu'elle crée chez les étudiants. Enfin, elle crée une surcharge de travail pour le français qui doit reconcevoir le cours chaque année et se documenter pour répondre aux questions de contenu provenant des élèves.

L'incohérence de la prescription est perçue par 4 enseignantes sur 4. Elle est reliée avec la motivation (2/4), à une surcharge de travail (2/4) et à l'imposition du thème (2/4). Par conséquent, *l'incohérence de la prescription* est liée avec tous les éléments excepté la *contingence*.

Lien avec l'imposition du thème culturel : ce sont les mêmes raisons qu'évoquées précédemment au regard de la répétition qu'elle produit, de l'ennui et la démotivation provoqués chez les étudiants par un thème martelé pendant deux ans et par quatre disciplines.

Le lien avec la motivation : elle crée une démotivation en documentation (qui lui reproche de ne pas être suffisamment attrayante pour les étudiants). Le manque de motivation de ces derniers cause en retour une démotivation chez l'enseignante. Elle provoque également la démotivation en français par le manque de complémentarité. Le français pose la question de son utilité dans le module.

Le lien avec la surcharge de travail : la documentation évoque la charge démesurée de travail prescrit au regard des heures d'enseignement accordées pour les réaliser : une demi-heure de cours par semaine sur deux ans.

Le lien avec le manque de complémentarité : elle affecte le français, la documentation et l'ESC. La tâche prescrite vise des compétences méthodologiques et crée la confusion et la redondance. Les trois enseignantes pensent que ces compétences ne sont suffisamment spécifiques et pourraient être travaillées par l'une ou l'autre.

Le manque de complémentarité (4/4) affecte la *motivation* et pointe vers *l'incohérence de la prescription*.

Le lien avec la motivation : les quatre enseignantes soulignent le manque de complémentarité entre les disciplines. Néanmoins, seul le français exprime une démotivation liée au manque de complémentarité. L'ESC le souligne également mais il constitue une gêne plutôt que de la démotivation.

Le lien avec l'incohérence de la prescription : la flèche bidirectionnelle souligne des liens doubles. Le manque de complémentarité entre les matières pointe à une incohérence de la tâche (←→)

et le manque de complémentarité n'est qu'un parmi les différents éléments soulignant des l'incohérence de la tâche (→).

La *surcharge de travail* (2/4) possède deux sources : l'imposition du thème culturel et l'incohérence de la prescription.

Le lien avec l'imposition du thème culturel : seul le Français l'évoque (ci-dessus).

Le lien avec l'incohérence de la prescription : seule la Documentation le souligne en se référant au déséquilibre charge de travail et horaires affectés.

La *contingence* affecte seulement la *motivation*. Les quatre enseignantes reconnaissent la difficulté d'effectuer un travail pluridisciplinaire sans une plage commune. Deux enseignantes (documentation et ESC) considèrent cette absence de créneaux dédiés à la pluridisciplinarité comme très gênante et affectant la motivation pour le module.

3 L'activité collective et l'autonomie

Nous allons maintenant analyser la mise en œuvre de la tâche par le collectif afin de discerner la présence d'indices indiquant la création d'une marge d'autonomie et le rapport que l'autonomie entretient avec la prescription.

Nous allons dans un premier temps analyser l'activité collective en M22 à travers les trois facettes de l'activité selon Six (1997).

Nous rappelons que l'activité comme définie dans notre partie théorique comporte trois réalités, désignant à la fois **le résultat attendu, les conditions** et **l'activité** elle-même. Par ailleurs, ces trois réalités sont inextricablement liées et « *n'existent pas indépendamment les unes des autres* » (Six, 1997).

Le résultat attendu se compose de deux types d'attentes: le résultat attendu par le prescripteur (la prescription normée), et le résultat attendu par le travailleur selon l'interprétation qu'il se fait de la prescription (la tâche interprétée). La tâche comporte ainsi deux aspects : l'attente du prescripteur et l'attente de l'opérateur. *La tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait.* (Six, 1997).

Les conditions mettent en jeu le milieu même du travail, les rapports entre les opérateurs, le cadre temporel, la personnalité des travailleurs et leur histoire. *Les conditions*, ce sont aussi sont les spécificités d'un lieu, et peuvent dans ce sens être assimilées au contexte local.

Quant à **l'activité réelle**, elle met en jeu les deux autres de façon simultanée, elle est essentiellement la matérialisation de la prescription réajustée.

3.1 Le résultat attendu par le prescripteur et le résultat attendu par le Collectif M22

Le résultat attendu par le prescripteur

Le M22 est considéré par le prescripteur comme un « module ouvertement interdisciplinaire ». Tout est fait pour établir une transversalité regroupant les quatre enseignements : français, documentation, ESC, et économie. Le prescripteur a établi un point commun reliant ces disciplines à travers l'imposition du thème culturel. Il compte ainsi apporter aux étudiants plusieurs éclairages et des apports multiples sur un même thème. C'est une manière de renforcer les apprentissages en décroissant les savoirs et de montrer aux apprenants que la réalité impliquée par une thématique ne peut être considérée sous un angle unique. C'est ainsi que le thème *La mondialisation des échanges et de la culture* est étudié sous un aspect économique et culturel avec une approche multidisciplinaire : artistique, littéraire, philosophique, sciences sociales ou économique. Il semblerait que le prescripteur ait voulu réunir plusieurs disciplines pour amorcer la réflexion des étudiants sur un thème de société en englobant des points de vue divers, participant ainsi à la formation de l'esprit critique des apprenants.

La recherche documentaire associée au thème culturel participe à ce même objectif de transversalité. Les étudiants apprennent à se doter d'«une culture informationnelle» : se documenter sur un sujet donné avec l'aide des techniques les aidant à produire des données fiables et pertinentes afin de pouvoir construire leur propre idée et de concevoir une problématique personnelle sur une question particulière.

Le prescripteur vise aussi l'apprentissage à l'autonomie de la pensée par une démarche de recherche de l'information capable d'aider les apprenants à se distancier de certaines idées véhiculées dans les médias. C'est ainsi que le français est amené à jouer un rôle complémentaire à la documentation dans le sens où elle apporte les outils pour exprimer la distanciation par rapport à ce qui est présenté. Elle doit apporter des outils qui « nourrissent et diversifient la réflexion ». Après avoir relativisé l'information, les étudiants apprennent à présenter un point de vue, à le défendre ou à en réfuter d'autres tout en ayant les moyens langagiers et le contenu pour le réaliser.

L'ESC complète l'apport du français en développant la décontextualisation des apprentissages théoriques pour les mettre en œuvre dans un contexte réel. L'ESC a « pour ambition d'intégrer les apprentissages individuels et collectifs dans une dynamique sociale ». C'est ainsi que la réalisation du projet de communication doit s'insérer dans un environnement non didactique où les étudiants créent une situation et répondent à des besoins réels tout en influant sur leur environnement. L'ESC crée ainsi le lien entre l'apprentissage théorique des actes de langage et sa mise en œuvre pratique.

Quant à l'économie, nous rappelons l'objectif général du module M21 dont l'intitulé est « Analyser les transformations sociales et économiques et leurs enjeux pour se situer dans les débats de société. Rappelons également que l'Economie ne figure pas dans le M22 directement mais qu'elle y est reliée à travers la plage pluridisciplinaire regroupant le M21 et le M22. Le thème de la mondialisation est prévu dans l'étude de l'objectif 3.4 du M21 : Identifier les transformations sociales

pour appréhender les débats sociaux actuels¹²². L'Economie contribue ainsi au travail pluridisciplinaire du M22 en plaçant la problématique dans sa dimension sociale et économique. C'est un regard complémentaire à l'apport culturel apporté par le Français et l'ESC.

En conclusion, notre lecture de la prescription en M22 nous pousse à penser qu'en termes de résultat attendu, le prescripteur semble animé par un souci pédagogique de transversalité des compétences disciplinaires concourant à la formation de l'esprit critique et citoyen.

Le résultat attendu par le Collectif M22

Le résultat attendu par les membres du collectif correspond à l'interprétation qu'ils se font de la tâche. L'interprétation de la tâche par le collectif sauf dans le cas de la Documentation, présente une certaine congruence avec la tâche elle-même. Nous avons posé la même question à chacune des enseignantes en leur demandant de présenter la tâche en M22 et de nous expliquer en quoi consistait leur travail. Leur réponse correspondait à la tâche dans ses grandes lignes, c'est-à-dire, sur le contenu et les modalités de mise en œuvre des enseignements et des évaluations comme ceux-ci sont présentés dans le texte prescrit.

Dans un premier temps, en début d'année, les enseignantes nous ont parlé des objectifs disciplinaires du M22 et comment elles allaient les mettre en œuvre. Pour chacune d'entre elle nous avons récolté les intentions de mise en œuvre de la prescription correspondant à ce que Six (1997) appelle *le résultat attendu par le travailleur*. Nous les présenterons sous forme de tableaux plus loin.

Nos données nous révèlent les points suivants:

Les trois enseignantes de documentation, de français et d'ESC connaissent la tâche prescrite de chacune d'entre elles car elles y ont fait référence à plusieurs reprises. D'ailleurs, comme nous l'avons évoqué plus tôt (Chapitre 7), le prescripteur préconise pour le M22 une lecture réfléchie et commune du référentiel par les différentes disciplines, et nous savons que les enseignantes ont discuté certaines parties de leur référentiel. Les évaluations certificatives 1 et 2 sont d'ailleurs corrigées en binômes : le français et la documentation pour le CCF1 et L'ESC et un enseignant en documentation ou en français accompagnant¹²³ l'ESC pour le CCF2. Cependant, si nous savons que les enseignants connaissent les programmes de leurs collègues, il ne nous semble pas qu'il y ait une réflexion commune dans le sens où l'entendait le prescripteur. Les enseignantes ne se sont pas réunies pour

¹²² L'enseignant dresse un portrait des évolutions sociales, il donne une définition du changement social puis aborde, en le problématisant, un sujet d'actualité faisant débat et illustrant le changement social. Le thème commun aux BTS est privilégié.

¹²³ Il s'agit de la prescription pour le CCF 2 et les enseignants le savent même si nous verrons qu'elles font autrement.

échanger sur le référentiel du M22 *a priori* avant d'organiser l'activité collective. Il est donc difficile de qualifier la portée éventuelle d'une lecture et réflexion commune.

Toutefois, la répétition de l'activité à chaque cycle de formation en prolongeant le travail collectif dans le temps, contribue à induire la tâche et comment elle est mise en œuvre. De ce point de vue, les enseignantes finissent graduellement par connaître la tâche de chacune d'entre elles à travers l'interaction et la collaboration induites par l'activité collective.

3.2 Les conditions

Les conditions concernent principalement le milieu du travail de façon large (le lieu de travail) et le contexte immédiat encadrant le collectif. Le milieu de travail spécifique a été largement étudié au Chapitre 5. Nous en rappelons ici les grandes lignes :

Le site de Saint-Ismier à 12 kilomètre de la ville de Grenoble dispose d'un cadre agréable (se situant au milieu d'un parc paysager et faisant face à la chaîne des pré-alpes. Sa situation périurbaine en fait un établissement très convoité en termes de postes d'enseignants. De fait, il existe une grande stabilité dans les postes d'enseignement avec une quasi-absence de mouvement sauf à l'occasion des départs en retraite et seulement deux postes de contractuel sur 34. Cette caractéristique confère à l'établissement un terrain favorable pour la pérennisation du travail collectif établi.

Une deuxième caractéristique du site favorisant le travail collectif des enseignants discuté au Chapitre 5 est l'ouverture de l'établissement sur l'extérieur avec l'existence de nombreux partenaires. Certains chercheurs considèrent cette ouverture comme un facteur important car ils estiment qu'un établissement cellulaire, fermé sur lui-même finit par entretenir des pratiques d'enseignement également cellulaires. Cette ouverture résulte ainsi dans la création et le maintien du travail collectif des enseignants car tout projet requiert plusieurs intervenants pour sa mise en œuvre (ou du moins deux enseignants).

D'autres facteurs intégrant la notion de conditions sont tout aussi importants : Il s'agit du rapport entre enseignants, leur personnalité et leur histoire ou encore leur conception sur l'enseignement. Nous avons interrogé les membres pour savoir ce qu'ils estiment important chez les collègues pour qu'un travail collectif puisse se réaliser et se pérenniser.

Sur les qualités nécessaires pour travailler en équipe, nous retrouvons un large consensus sur les notions de respect mutuel, de rigueur professionnelle et des *façons de faire et de penser* similaires (croyances et méthodes sur l'enseignement).

Deux enseignantes soulignent le non dirigisme comme étant important, en d'autres termes, le fait de travailler avec quelqu'un qui *vous laisse votre place*, et qui ne monopolise pas la parole dans des séances de travail collectif face aux élèves. Ces enseignantes mentionnent aussi le respect de certains principes tels que d'éviter de se contredire devant les élèves ou de dire à sa collègue qu'elle a tort devant les élèves.

Une enseignante considère la méthode pédagogique comme significative. Elle évoque par exemple des différences radicales dans la manière d'évaluer les élèves comme affectant le travail collectif.

Une enseignante mentionne la motivation des collègues de l'équipe comme essentielle au maintien d'un travail collectif de qualité. Cette enseignante affirme aussi la disponibilité des autres comme un facteur important permettant le bon déroulement de l'activité.

Les caractéristiques requises (selon les enseignantes du M22) permettant le travail collectif peuvent être regroupées en deux catégories : d'une part les caractéristiques professionnelles, celles ayant trait à manière d'être au métier (méthodes, croyances, investissement) et d'autre part, celles relatives aux compétences sociales (Cf. Chapitre 3). Les compétences sociales semblent dominer sur les caractéristiques professionnelles dans le choix du co-équipier. Rappelons la définition de la compétence sociale (Chapitre 3) : elle est liée aux habilités de communication interpersonnelle (Phillips, 1978 ; Caballo, 1993) avec une capacité de régulation de sa propre conduite et celles d'autrui. Elle se définit par l'aptitude à communiquer à propos de soi et avec les autres avec une connaissance fine des rapports sociaux s'exprimant par un savoir-être au contact d'autrui. A coté de la dimension communicationnelle, il existe aussi la notion de maîtrise de soi et l'acceptation « *des règles de groupe et des normes sociales* ». (Dutrenit, 1998). Les compétences sociales sont ainsi considérées comme primant sur les caractéristiques professionnelles pour permettre au maintien du collectif selon deux enseignantes sur les quatre car elles définissent la manière d'être aux autres dans le groupe. L'incapacité de respecter ces normes est interprétée comme un facteur handicapant pour le déroulement de l'activité collective.

L'activité réelle

Pour connaître l'activité réelle, nous avons procédé en deux étapes. Un premier entretien individuel permettait de se renseigner sur les intentions et l'interprétation de la tâche. Ensuite, un deuxième entretien a eu lieu à la fin de l'activité collective pour accéder à l'activité réelle à travers la perception de l'enseignant.

Comme indiqué dans notre cadre conceptuel, (Chapitre 2), l'activité est protéiforme et prend en compte plusieurs paramètres : la prescription dont le but est de définir les objectifs à atteindre, les moyens dont disposent l'opérateur pour les réaliser, et les conditions de mise en œuvre.

L'activité réelle est ainsi *ce qui se fait* et représente *la prescription réajustée* (Six, 1997). Cependant, nous allons plus loin dans cette définition et à la suite de Clot (2000), nous pensons qu'elle contient aussi le non-réalisé, c'est-à-dire, tout ce qui est prévu, empêché ou envisageable par le travailleur, ce que le travailleur a voulu faire mais sans y parvenir. C'est ainsi que l'activité porte potentiellement en elle ces *conflits vitaux*.

L'activité réelle du M22 montre peu d'écarts avec la tâche en termes de résultat attendu par le prescripteur et de résultat attendu par l'opérateur. Nous avons cependant repéré deux types d'écarts : des écarts correspondant à la programmation des enseignements et ceux relatifs aux procédures. Dans les deux cas, la tâche est peu modifiée et les changements effectués restent à la marge. Nous allons évoquer ces modifications tout en donnant les raisons avancées par les membres du collectif.

Concernant l'économie, le choix a été fait de ne pas utiliser les heures attribuées au M21 pour étudier la mondialisation (l'objectif 3.4) durant la première année alors même que le français et la documentation préparent leur CCF sur la thématique. Comme nous l'avons expliqué, la priorité a été accordée à la préparation des étudiants en stage en dispensant la partie économie de l'entreprise, et il a été également décidé que c'était plus judicieux de placer le peu d'heures disponibles (1 heure et demie par semaine) sur l'ET1 en deuxième année. Le référentiel des BTS mentionne une liberté de programmation des enseignements : « L'équipe dispose d'une relative autonomie pour concevoir et organiser le déroulement de la formation dans le temps »¹²⁴. Par conséquent, l'équipe du M22 a choisi de réserver la première année à la seule exploitation de l'aspect culturel du thème tout en admettant que cette décision cause une gêne particulière (ne pas avoir le contenu économique de la mondialisation la première année) mais elle ne voit pas comment elle peut faire autrement. Cette solution n'est donc pas idéale mais c'est la seule pour l'instant. Il s'agit d'une impossibilité de réaliser l'activité collective correctement selon la manière que le collectif pense qu'elle aurait dû se faire.

Le couple français-documentation a aussi fait un choix de programmation qu'elle ne trouve pas très satisfaisante mais c'est aussi la seule solution possible pour l'instant. Comme l'évoque l'enseignante de documentation, elle commence le travail pluridisciplinaire en Septembre et poursuit le travail en binôme avec le français jusqu'au mois de mars où elles réalisent ensemble le CCF1. Elle convient de la nécessité de *tout boucler* rapidement pour les élèves *râlent moins*. C'est une charge de travail importante pour les étudiants sur un laps de temps court tout en considérant le peu de motivation qu'ils éprouvent pour cet enseignement alors qu'ils sont assoiffés de technique quand ils débent dans la formation. Par conséquent, le choix procédant de cette *relative autonomie* offerte par le prescripteur ne débouche pas non plus dans ce cas sur une solution satisfaisante.

Pour l'enseignante de l'ESC, la répartition des tâches au sein du collectif ne répond pas à ses attentes. Elle aurait préféré un *vrai travail d'équipe* entre l'ESC, le français et la documentation. Au lieu d'avoir trois enseignants pour évaluer le CCF1 (français, documentation et ESC) et deux enseignantes pour le CCF2 (ESC et Français ou Documentation) comme préconisé par le référentiel, le collectif a décidé de simplifier cette répartition en positionnant seulement deux enseignants pour le CCF 1 (Français et Documentation) et seulement une enseignante pour le CCF2 (ESC).

¹²⁴

Référentiel BTS, 1994, p. 12.

Il semblerait que les enseignantes de Français et de Documentation ont préféré ajuster la prescription pour alléger la charge de travail. Effectivement, en procédant ainsi, les trois enseignantes se retrouvent à n'évaluer à l'oral qu'un seul CCF au lieu de deux.

Mais il nous a semblé que c'était aussi une manière de faire face au manque de complémentarité entre enseignements mentionné plus tôt. L'ESC étant très proche du français par certaines compétences, c'était une façon d'éviter la confusion entre la position respective de chacune afin de ne pas *se marcher dessus*¹²⁵. Ces ajustements correspondent à ce que Six (1997) appelle *trier entre les prescriptions*. Les enseignantes ont procédé à une sélection des options qui s'offraient à elles.

Le seul ajustement significatif que nous avons trouvé concerne la partie de l'activité collective impliquant le français et la documentation. Deux types de modifications ont été apportés par les deux membres : l'utilisation de la grille d'évaluation du CCF1 et les modalités d'évaluation à l'oral du CCF1.

La première concerne la grille imposée pour l'évaluation à l'oral qui ne leur convenait pas puisque 8 points sur 20 correspondaient aux fonctions kinésiques et proxémiques. Rappelons que l'enseignante d'ESC n'est pas présente à cette évaluation. Elles ont alors décidé d'utiliser une grille de leur propre confection en excluant la partie mentionnée. Elles calquent ensuite leur grille qui correspond mieux à leurs besoins sur la grille nationale. Le total des points de l'évaluation correspond mais les critères évalués ne sont pas identiques à la grille imposée. Elles ont ainsi contourné une difficulté leur posant problème pour effectuer et mener à bien la tâche.

La seconde est en lien avec le déroulement et les modalités du CCF1 à l'oral. Au lieu de 20 minutes de préparation pour concevoir une situation de communication inédite sur le thème de la mondialisation, ce qu'elles trouvent impossible à réaliser pour les étudiants, elles ont préféré concevoir une évaluation en rapport aux thématiques de groupe exploitées durant les séances d'enseignement. Les étudiants *ne restent pas secs*¹²⁶ et arrivent à effectuer un exercice de communication à l'aide d'un contenu thématique qu'ils sont sensés maîtriser puisqu'ils l'ont étudié en cours. L'enseignante de documentation pense ainsi évacuer un obstacle inutile (la conception du contenu par les étudiants) pour ne retenir pour l'évaluation seule la compétence de communication.

Cet exemple d'ajustement montre un modèle de prescription individuelle (l'enseignante de Documentation) adaptant une *prescription descendante* (prescription émanant du prescripteur ou de l'organisation, Six, 1997) pour la transformer en *prescription remontante* (prescription individuelle validée par le collectif) en direction du collectif. Cette prescription individuelle vers le collectif devient par la suite nouvelle norme pour le collectif qui l'accepte et la valide car elle est mieux adaptée à la situation de travail.

¹²⁵ E15, BD

¹²⁶ AQ, E16.

L'activité réelle est aussi le résultat de l'appropriation de la tâche et de sa transformation, ce que Clot (2004) définit comme *le travail re-créé*. Pour Clot, la re-création du travail se pose comme une nécessité, une façon de préserver la santé au travail. Les ajustements réalisés par le collectif correspondent, du moins pour le français et la documentation, à une tentative de réduction des obstacles qu'il a identifiés pour mettre en œuvre la prescription.

Nous avons proposé la détermination des indices d'autonomie à partir de l'analyse de l'activité réelle (Version 1, et Version 2 représentant la version améliorée). C'est ainsi que, selon nous, l'activité réelle, en d'autres termes, la re-création de la tâche en M22 s'avère limitée, en raison d'un cadrage trop restrictif de la prescription. Nous considérons les écarts entre la prescription et l'activité réelle comme étant minimales avec une marge d'autonomie également mince. Nous avons détaillé les caractéristiques de la tâche en M22 au chapitre 7 et nous avons montré son degré de précision. Nous avons ainsi qualifié la prescription en M22 de *rigide* puisqu'elle n'autorise qu'un exercice limitée de l'interprétation par le groupe.

Nous constatons en effet que les membres éprouvent des difficultés à s'approprier la tâche. Les enseignantes ont évoqué le cadre contraignant du module comme le principal obstacle à une récréation de la tâche. Elles s'expriment d'ailleurs comme on l'a vu plus haut, en des termes impliquant qu'elles n'ont pas réussi totalement à agir sur la tâche. [*C'est la seule solution qu'on a trouvée (AQ) ; Je ne vois pas comment on pourrait faire autrement (AQ)*].

L'incohérence de la prescription est identifiée comme l'obstacle majeur de la re-création de la tâche par le collectif. En particulier, nous constatons que deux des membres se sentent coincées à l'intérieur d'un périmètre délimité de façon autoritaire et qui n'offre que très peu de moyens permettant l'adaptation de la tâche aux besoins du collectif.

Quand nous avons évoqué le non réalisé ou les possibles de l'activité collective avec les membres du M22, nous nous sommes rendu compte qu'il n'existait pour eux que très peu de possibilités en termes de re-création de la tâche. Ce qui nous conduit à penser que la prescription rigide tend à figer l'activité collective dans un schéma répétitif plutôt que créatif. Les enseignantes nous avaient d'ailleurs recommandé d'étudier un autre collectif que celui-ci pour son manque de représentativité du travail collectif à Saint-Ismier. Cette position est révélatrice de la perception du collectif sur lui-même. Il nous a semblé qu'il ne se considérait pas comme tel, ce qui indique un sentiment de non cohésion et des liens distendus entre membres, allant à l'encontre des objectifs du prescripteur. Celui-ci, en créant une relation d'interdépendance entre membres, devait considérer comme important la constitution d'une *équipe*. Or, ce collectif ne se considère pas vraiment comme une *équipe*. Ce module est pour eux *peu intéressant*, signifiant également peu de possibilité pour se développer professionnellement. Il ne serait d'ailleurs pas surprenant de voir la tâche se décliner au fil des ans avec peu de modifications majeures par un collectif aux marges de manœuvre restreintes.

Conclusion du Chapitre 8

L'activité collective en M22 est marquée par une prescription de nature directive encadrant de près l'activité des enseignants du module. Le cadrage du prescripteur laisse peu de marge à l'interprétation de la tâche. Par conséquent, l'écart entre tâche et activité est réduite et la marge d'autonomie générée par le groupe relativement faible. La tâche est considérée comme inadaptée à la situation par la moitié des membres et peu motivante pour la plupart d'entre eux. En d'autres termes, le collectif n'a pu développer un pouvoir d'agir sur la tâche en se l'appropriant pleinement. L'impossibilité à expérimenter les variantes du genre professionnel (Clot, 2000) est à mettre en parallèle avec une re-crédation non satisfaisante de la tâche pour le collectif. A partir de ce constat, notre démarche serait de vérifier comment un collectif agit face à une tâche moins guidée et de déterminer si l'activité collective en résultant permet une marge d'autonomie plus importante.

Chapitre 9

Le Collectif MG1 : Analyse de l'activité collective

Le collectif MG1 regroupe trois enseignantes et quatre disciplines : les enseignantes de français, d'histoire-géographie, d'ESC et de documentation dans le cadre du module général du nouveau Baccalauréat professionnel. C'est le deuxième collectif que nous présentons et nous suivons la même démarche d'analyse pour déterminer si ce collectif parvient à dégager une marge d'autonomie à travers l'interprétation qu'il effectue de la prescription. Notre choix du collectif a été déterminé par la nature de ses rapports avec la prescription et la nature même de la prescription. Nous avons déterminé précédemment que la prescription en MG1 était de catégorie mixte par la présence d'une partie très guidée et une partie plutôt imprécise. Nous allons tenter de déterminer si la partie très guidée agit comme un frein à l'action collective comme c'était le cas pour le M22 ou si elle facilite au contraire la mise en œuvre de l'activité. Nous souhaiterions savoir également si la partie *floue* de la prescription permet une appropriation satisfaisante de la tâche selon les membres du collectif. Enfin, l'objectif est une fois de plus d'apprécier la marge d'autonomie créée par le collectif à travers leur action concertée.

1 Le profil des membres

Français et histoire-géographie : L'enseignante de français, AB, travaille au LEGTA de Saint-Ismier depuis une dizaine d'année. Elle a débuté en tant que contractuelle pendant quelques années avant de réussir le concours réservé de PLP (Professeur de Lycée Professionnel). Elle intervient dans deux matières en MG1 : le français et l'histoire-géographie. Elle a pris des responsabilités de professeur principal il y a quatre ans et est depuis deux ans coordonatrice de la filière GMNF. AB fait partie de l'équipe français-documentation-ESC caractérisée par un noyau solide d'échanges et d'entraide et comptant deux enseignantes de documentation, deux enseignantes de français, et une enseignante d'ESC (AC, AQ, BC et BD). Ces cinq enseignantes forment ainsi un collectif permanent et se retrouvent régulièrement sur des projets pédagogiques prescrits ou non-prescrits. AB est appréciée pour sa rigueur professionnelle. Avec une pédagogie centrée sur l'élève, elle se montre volontaire pour participer à des projets mettant en valeur l'apprentissage et la personne de l'élève.

Documentation : L'enseignante en Documentation exerce également depuis une dizaine d'années au LEGTA. AC est perçue comme dynamique, avec un esprit d'initiative et fourmillant d'idées. Elle est à l'origine entre autres du projet *Les petits pas japonais* (partenariat documentation, français, techniques d'aménagement) dont l'étape finale consistait en la création d'un carré de jardin zen, un jardin d'intérieur à ciel ouvert situé entre deux bâtiments. AC travaille en parfaite entente avec sa collègue de documentation (AQ) avec laquelle elle a noué des relations d'amitié.

L'ESC : BC, enseignante d'ESC intervient en M22 également (profil déjà réalisé au chapitre 8). Le collectif MG1 repose principalement sur le projet qu'elle a conçu : *Passeurs d'histoires*.

2 Le rapport à la tâche

L'analyse de la tâche en MG1 comme elle est perçue par les membres du module nous réserve quelques surprises. Nous avons condensé nos données brutes comme nous l'avions fait pour le M22 dans le but de trouver des schémas récurrents en rapport avec la perception des enseignants sur la tâche. La question du rapport à la tâche en MG1 s'avère bien plus compliquée à traiter en comparaison de la tâche en M22 car aucun membre du module ne le mentionne volontairement à travers les entretiens. Le module est présent en arrière plan mais de façon si discrète que l'on pourrait par moments penser qu'il s'agit d'un travail collectif complètement spontané et volontaire. Pourtant, toutes les activités de ce collectif sont validées par la prescription du module que nous avons examinée au précédent chapitre. Nous pouvons néanmoins tenter une analyse de cette attitude particulière. En guise de comparaison nous rappelons que notre enquête sur le M22 avait généré un nombre conséquent de remarques sur la tâche prescrite et la plupart pointait ses insuffisances. C'est sans doute pour cette raison que nous n'avions eu aucune difficulté pour recueillir la perception des enseignantes puisque les caractéristiques déficientes du M22 semblaient aux yeux de certaines d'entre elles (au moins 2/4) dominer la perception qu'elles ont de la tâche.

Une comparaison des représentations des deux modules révèle deux situations opposées : une stature imposante pour le M22 qui se place au premier plan de l'activité alors que le MG1 révèle une position discrète guidant l'action collective de façon plus subtile. Nous allons maintenant tenter d'expliquer le cas du MG1 en ciblant trois points spécifiques :

- La nature des rapports entre les disciplines du module
- Le rôle pivot de l'ESC
- L'historique du collectif

La nature des rapports entre les disciplines du module

En examinant la nature des rapports des disciplines dans le module, nous constatons des liens d'indépendance entre certaines disciplines : l'ESC n'a besoin d'aucun autre enseignement pour réaliser son programme, alors que le français est lié avec l'histoire-géographie mais cependant seulement pour la partie cadre historique (XVIIIe, XIXe, XXe siècles). Seule la documentation se retrouve dépendante des autres pour mettre en œuvre son enseignement, mais même dans ce cas, l'enseignante a le choix entre utiliser soit une des thématiques travaillées dans le module (ce qui laisse le choix entre trois disciplines) soit de s'aligner sur un enseignement technique pour le contenu du support documentaire. Cette contrainte n'est pas vécue comme telle par l'enseignante de documentation qui pense au

contraire que collaborer avec une matière est une façon de valider son enseignement auprès des élèves :

- *Mais c'est bien finalement de pouvoir se raccrocher avec ce que font les autres ça te fait... ?*
- *Ben oui parce que juste faire un cours de documentation, ça n'a aucun intérêt.*
- *Et c'est pour ça que tu te retrouves toujours à travailler avec les autres profs ?*
- *Oui, la Doc, ça vient en support, c'est pas une matière avec des cours magistraux.*

Quand au français et à l'histoire-géographie dont les enseignements sont effectués par une même enseignante (AB), le programme n'impose pas de collaboration avec les autres disciplines.

- *Mais c'est une collaboration qui est indiquée dans les référentiels ou c'est vous ?*
- *Non. C'est pas indiqué.*

L'enseignante de français parle ici de sa collaboration avec l'ESC qui n'est pas indiquée par les référentiels mais elle collabore néanmoins de façon plutôt intensive depuis la mise en place du nouveau Bac professionnel. Il semblerait que le travail pluridisciplinaire est grandement facilité depuis la mise en place des EIE (Enseignements à l'initiative de l'établissement). L'enseignante de français nous a expliqué qu'auparavant elle devait se rendre sur les créneaux de cours de sa collègue et vice versa quand elles avaient la possibilité, et elles réalisaient leur projet tant bien que mal en l'absence d'une plage pluridisciplinaire au programme. Aujourd'hui les besoins en moyens non pourvus par les programmes disciplinaires ou modulaires sont récupérés dans l'EIE qui représente 10% des moyens en enseignement pour la formation en Bac professionnel.

Sur l'ancien Bac pro, on travaillait déjà ensemble mais pas de cette manière, pas aussi construit et pas aussi élaboré, ...on n'était pas autant mobilisé ... moi et BC, on n'avait pas d'heures EIE.

... avant, je prenais ça sur mes cours, BC le faisant sur son cours parce que c'était toujours un CCF, ce qui n'était pas toujours évident à gérer ... maintenant, vu que les EIE ça s'y prête bien, on peut travailler à plusieurs, ... il y avait une enveloppe horaire ... on était en mesure de faciliter la mise en place de son CCF et la création artistique.

La collaboration entre le français-histoire-géographie et l'ESC semble ainsi de nature volontaire.

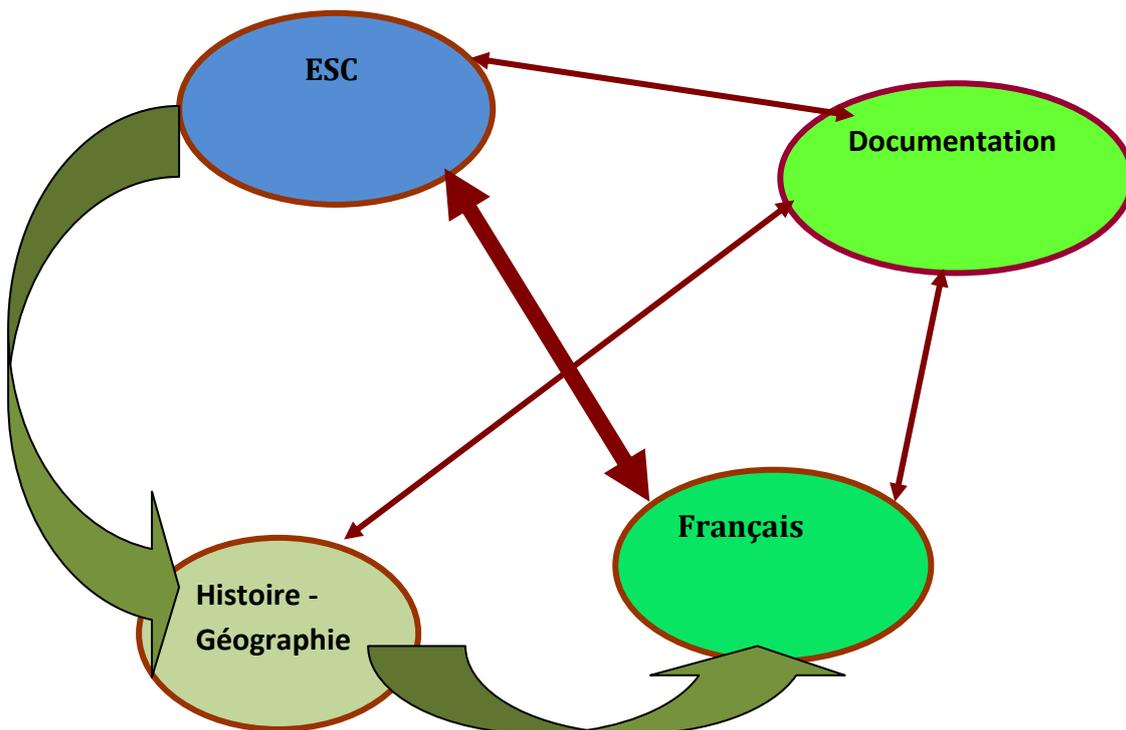
Le rôle pivot de l'ESC

L'ESC tient un rôle pivot dans la construction du Collectif. L'enseignante mène chaque année un projet phare à partir de son référentiel (Objectif 2.3.3). Elle a conçu et dirige depuis deux ans le projet Passeurs d'Histoires dont la préparation et la mise en œuvre se déroule sur toute une année

(avril, mai, juin pour la conception et fin de projet en mars de l'année suivante pour le bilan 2011-2012). Ce projet aux multiples ramifications que nous exploitons dans la prochaine section sur l'activité, regroupe plusieurs enseignants du lycée dont ceux du module et de nombreux partenaires extérieurs. L'enseignante d'ESC tient ainsi un rôle central de concepteur, de coordonateur et d'acteur à part entière dans ce projet. Ce rôle pivot est d'ailleurs reconnu par sa partenaire principale (français) dans le module :

C'est souvent quand même le prof d'ESC et particulièrement BC, très ouverte sur le spectacle vivant, les sorties, qui lance ces projets. Si on regarde bien sur l'établissement, des trois, c'est elle qui organise le plus.... C'est quand même elle qui fait toute la mise en place du stage contact, fait la Com pour le spectacle, ... c'est quand même son projet, son CCF, elle le tient davantage que moi, faut être honnête ; moi je l'aide plutôt sur la partie cours en français, et je l'aide aussi sur le plan de la coordination, vu que je fais de la coordination, je l'aide à planifier pour que ça se passe dans les meilleures conditions.

Schéma 1 : Les relations entre les disciplines dans le projet Passeurs d'Histoires



Le schéma 1 montre les relations de dépendance entre les disciplines. Les flèches bidirectionnelles montrent un échange dans les deux sens et les flèches unidirectionnelles montrent au contraire le rôle support d'une discipline pour l'autre.

Le français et L'ESC ont un rapport privilégié dans le croisement des quatre disciplines. Le bilan d'une longue collaboration confère à l'enseignante de Français et d'ESC une compréhension mutuelle du travail en commun et de l'action collective.

Liens entre L'ESC et le français : L'ESC utilise le français pour faire écrire aux élèves le script des contes qui sera ensuite théâtralisé. Le Français exploite le Projet Passeurs d'Histoires qui est un projet ESC (Objectif 3.3 du module) pour réaliser un atelier d'écriture collective qu'elle n'a pas l'occasion d'effectuer à travers ses cours par manque de temps.

Liens entre l'ESC et la documentation : L'ESC apporte à la documentation la possibilité de réaliser son CCF avec la recherche documentaire constituée dont le but final est la pièce de théâtre. L'ESC en retour bénéficie des apports documentaires pour créer la pièce.

Liens entre la documentation et l'histoire-géographie : La documentation permet à l'histoire-géographie d'exploiter une partie de son programme (Objectif 3.1 et Objectif 3.2.2). En retour, l'histoire-géographie fournit à la documentation une partie de la thématique de recherche contribuant aux produits documentaires des élèves qui sont évalués en CCF.

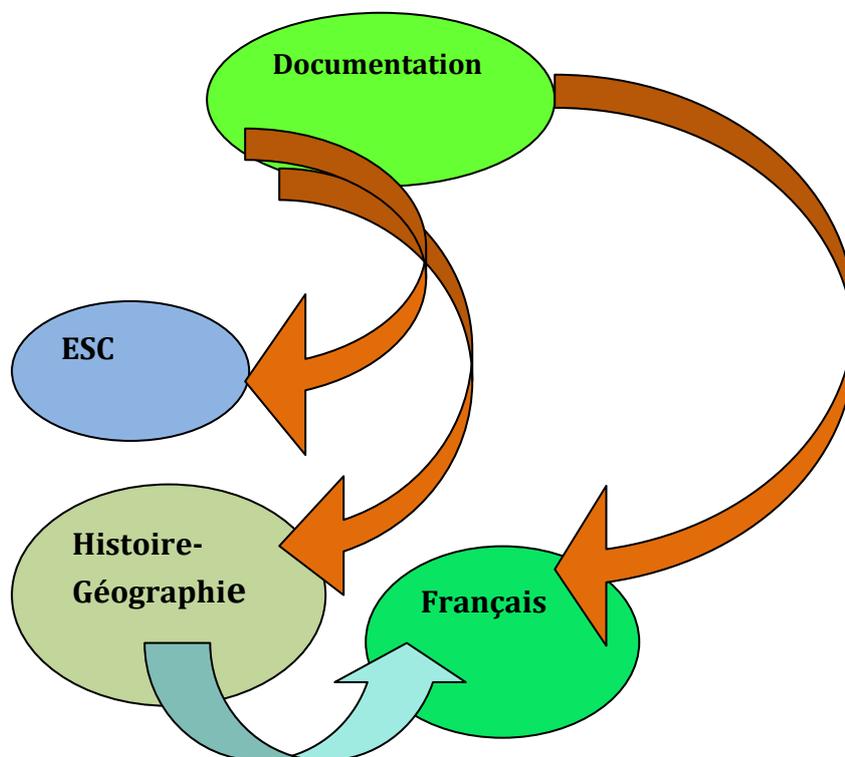
L'histoire-géographie apporte un contenu disciplinaire au français en l'aidant à comprendre le cadre historique des productions littéraires puisque les périodes d'études coïncident dans les deux.

Le français et l'ESC sont les deux enseignements à bénéficier d'un flux égal d'apports disciplinaires provenant des autres matières : Pour l'ESC, le français, l'histoire-géographie et la documentation lui servent de support pour l'enseignement et l'évaluation. Le français reçoit de la documentation et de l'histoire géographique des éléments de compréhension nécessaires pour l'écriture d'invention. Enfin, c'est l'ESC qui lui donne la possibilité de monter un atelier d'écriture sur trois journées.

Le projet Passeurs d'Histoires permet ainsi la mise en place des enseignements pluridisciplinaires non imposés par le référentiel mais servant toutefois de base à une évaluation certificative pour deux disciplines sur les quatre : ESC et documentation.

Les deux enseignantes, ESC et français, forment le noyau dur du collectif dont l'enseignante d'ESC est le pivot.

Schéma 2 : Les matières servant de support pour la Documentation dans le projet Passeurs d'Histoires



Le schéma ci-dessus met en relief le rôle de la documentation dans le Module MG1.

La documentation fournit le support documentaire pour le thème central de recherche (Des Hommes au fil de l'Eau et des Paysages) pour les trois disciplines. Ce rôle est cependant imposé par la prescription. Elle apporte à l'histoire-géographique le contenu nécessaire pour appréhender une partie de son programme : Les industries dans le Grésivaudan. Elle apporte également au français le fond documentaire pour créer les anecdotes dont les élèves doivent s'approprier pour l'écriture de leur histoire. L'ESC utilise ensuite les contes des élèves et les théâtralise pour la pièce *Passeurs d'Histoires*.

L'historique du collectif

L'histoire du collectif est importante pour comprendre les relations des membres avec le module MG1 et explique peut-être pourquoi les enseignantes ne ressentent pas les mêmes types de contraintes évoqués par les membres du M22.

Nous rappelons que ce module est nouveau et qu'il existe depuis deux ans (l'arrivée du nouveau Bac professionnel). Nous avons constaté que la collaboration actuelle sur le MG1 précède l'existence du module, c'est-à-dire que les membres collaboraient déjà sur l'ancien diplôme avec un

travail collectif établi de longue date. Le nouveau Bac professionnel a cimenté la cohésion du groupe par un apport de moyens non négligeable, permettant au projet annuel en ESC d'exister sous une façon plus aboutie par rapport aux années précédentes. Les moyens supplémentaires provenant des EIE ont servi à effectuer des visites de sites pour alimenter les enseignements par des exemples concrets, et les ancrer davantage dans la réalité (visite de la Houille Blanche, des Papeteries de Lancey). Ensuite, ils ont été utiles pour créer l'atelier d'écriture et sa théâtralisation avec l'apport d'un intervenant extérieur (artiste conteur).

Le français et l'ESC ont une longue expérience de projets communs. L'enseignante de français nous affirme que sa collaboration avec l'ESC remonte de très loin :

- *... j'ai toujours eu le souvenir d'avoir travaillé avec BC, parfois c'était sur des sorties dans l'année, parfois sur toute une séquence, parfois ça s'est fait sur toute l'année, comme c'est le cas maintenant.*
- *Donc c'est depuis que t'es là pratiquement quoi, depuis toujours...*
- *Ben oui, le français quand même ça s'y prête bien...*

L'enseignante de documentation explique également qu'elle a toujours travaillé avec le français car avant la réforme, elle devait réaliser son CCF en commun avec l'une des disciplines du module : « *...ça a changé avec la réforme du Bac Pro, avant notre CCF quand on était en BEPA, on avait une obligation entre guillemets de faire un CCF ensemble et moi je le faisais avec le français* ».

Pour conclure sur les rapports à la tâche, nous confirmons des différences notables de perceptions entre les deux premiers collectifs étudiés. Il semblerait que la collaboration préexistait au nouveau Module MG1, et qu'elle s'est poursuivie avec le nouveau Bac Professionnel de manière encore plus régulière alors même qu'il n'existe plus aucun CCF en commun imposant la contrainte de coordination des enseignements pour réaliser l'évaluation certificative. Cela explique peut-être pourquoi le poids du module n'est pas vécu de la même manière par le collectif MG1 en comparaison au M22 : Etant moins omniprésent, les membres ont davantage de liberté pour interpréter la tâche.

A notre avis, le MG1 est moins subi par le collectif par rapport au M22 car les membres semblent avoir eu plus de facilité pour s'appropriier la prescription sans trop de *débats de normes* (Schwartz, 2008). L'adaptation à la nouvelle prescription pour le Collectif MG1 (rappelons que le MG1 a été mis en place au même moment que le M22) s'est faite plus aisément pour deux raisons possibles : premièrement, le collectif ayant déjà collaboré sur des tâches assez similaires a eu le temps de former *son style* (Clot, 2000) et était par conséquent prêt à agir sur la tâche. Deuxièmement, la nature de la prescription a contribué favorablement à sa transformation par le collectif : les zones imprécises de la prescription ont rendu possible le travail d'interprétation et de re-création par le collectif qui l'a adapté à ses besoins.

3 L'activité réelle et l'autonomie

3.1 Les résultats attendus par le prescripteur et les résultats attendus par les enseignantes

Les résultats attendus par le prescripteur

Le MG1 est un module pluridisciplinaire n'imposant pas la pluridisciplinarité. L'absence d'évaluation conjointe marque la volonté du prescripteur de laisser évoluer librement les enseignements à l'intérieur du module. Il insiste cependant seulement sur un point : la documentation doit servir à enrichir la formation. Nous précisons *la formation* et non le module puisque la documentation peut également utiliser un enseignement technique comme support documentaire. Parmi les quatre disciplines, seule la documentation repose explicitement sur un travail commun. Il est également possible de créer un lien entre le français et l'histoire géographie à travers le contexte historique imposé. Les deux disciplines couvrant les mêmes périodes, l'une sert à alimenter l'autre et vice versa. Cependant, le texte ne spécifie pas l'obligation de travail pluridisciplinaire.

Les quatre enseignements sont ainsi placés les uns à coté des autres et la prescription n'incite pas directement à la transversalité des enseignements et à un travail pluridisciplinaire. La thématique de l'intitulé du module « Langue française, langage, éléments d'une culture humaniste et compréhension du monde » pourrait laisser entendre que la proximité entre les disciplines existe à travers cette formulation mais le prescripteur semble impliquer que c'est aux enseignants de la développer. Il n'y a d'ailleurs pas de formulation spécifique en guise de prélude comme cela était le cas pour le M22 (« un module ouvertement interdisciplinaire »). Le référentiel développe séparément les capacités de chaque objectif du module (chaque objectif correspondant à une discipline : dans l'ordre numérique de 1 à 4, le français, ESC, histoire-géographie et documentation) sans faire référence au travail pluridisciplinaire.

Notre lecture du texte prescriptif en MG1 montre que le prescripteur s'est contenté seulement de poser les bases d'un travail collectif potentiel en regroupant les disciplines par une thématique très ouverte. Le principe de non-directivité semble avoir été privilégié pour formuler une tâche dont la réalisation ne nécessite pas obligatoirement un travail collectif. Celui-ci est néanmoins encouragé par la présence même dans un module des disciplines dont les enseignements se complètent fort bien (Cf. E14, AB) et qui présentent un potentiel multidisciplinaire et transversal.

Cette observation suscite néanmoins une question : quel est le lien entre le degré de guidance de la prescription et l'autonomie du groupe ? Si les membres du collectif du M22 tenaient la prescription trop rigide pour partie responsable du manque d'intérêt qu'il occasionne dans le travail commun, peut-on attribuer à l'inverse un lien direct entre la prescription discrétionnaire du MG1 comme étant à l'origine de la re-création satisfaisante de la tâche ? Pour pouvoir répondre à ces questions, il nous faudrait examiner également les résultats attendus des membres du collectif ainsi

que les conditions de mise en œuvre de l'activité. Nous tenterons ensuite une discussion sur ces points dans la dernière section de cette partie.

Les résultats attendus par les enseignantes

Les résultats attendus par les enseignants du module montrent une certaine congruence avec la tâche. Les enseignantes interprètent la tâche comme elle est déclinée dans la prescription et il n'y a pas de passages ambigus comme nous l'avons vu dans le cas de la documentation en M22. Nous présentons les points saillants traités en entretiens.

L'enseignante de documentation mentionne le lien thématique imposé avec une autre discipline :

Je ne peux pas travailler sur le thème que je veux, donc, il faut que ça soit un thème technique, ou c'était soit travailler sur un thème qui est déjà traité en français, en histoire. Donc, c'est ça, il faut que je trouve un thème qui contribue à enrichir leur formation.

L'enseignante de français souligne le lien qu'elle établit entre participation au projet Passeur d'Histoires et le référentiel :

Dans mon programme, on me demande de les mettre en situation d'écriture, individuelle ou collective.

Elle évoque également la nature spontanée de son travail avec l'ESC :

Dans le MG1, il n'est pas imposé dans les référentiels... une collaboration Français-ESC, elle est suggérée..., en rien n'est imposé, déjà, on n'a pas d'évaluation commune.

L'enseignante nous a présenté la tâche en la synthétisant. Les étapes principales correspondent à la prescription où elle identifie aussi un invariant dans sa matière :

Le MG1, c'est un module d'expression. De toute façon en ESC, il y toujours les trois mêmes axes : l'expression, la création, outil de Com et conduite de projet, ouverture sur le réseau culturel local et le pôle de citoyenneté... L'objectif des MG1, c'est les techniques d'entretiens et les supports de Com et l'expression collective.

Il y a deux CCF en ESC ; le premier c'est sur les médias, analyse critique des médias. Le support média cette année, c'est la radio, le traitement de l'info. Le deuxième, c'est une création collective, une création artistique avec un outil de capacité d'expression et d'animation. C'est la préparation pour la salle de spectacles, une œuvre. La première année, ils fréquentent la salle de spectacles comme spectateur et la deuxième, c'est la phase de création, il y a une création collective et c'est évalué en CCF.

Pour conclure, nous observons une congruence entre les résultats attendus par le prescripteur et les résultats attendus par les enseignants. Les enseignantes interprètent la tâche selon les attentes explicites du prescripteur. Elle vont même aller plus loin en matérialisant la tâche selon les attentes *implicites* du prescripteur. Ce que nous verrons dans la dernière partie de cette section.

3.2 Les conditions

Le collectif MG1 présente une activité collective dynamique et dynamisant pour l'établissement. En lien avec les missions liées au territoire en l'ESC, l'impact est à la fois interne au niveau des apprentissages et de l'équipe mais aussi externe puisque le projet permet de nouer des liens avec le territoire et ses acteurs. Aux yeux de l'équipe pédagogique, y compris ceux du collectif, le travail effectué au titre du module est riche et ambitieux.

Nous ne traiterons pas les éléments identifiant les conditions par rapport au milieu de travail car c'est un élément invariant pour les trois collectifs. Nous l'avons déjà fait pour le collectif M22 et de même afin d'éviter des redites nous procéderons de la même façon pour le dernier collectif. Cependant, nous examinerons les variables de conditions, car il s'agit de conditions spécifiques entourant l'activité de chaque collectif.

Le projet Passeurs d'Histoire a bénéficié des conditions favorables à sa mise en œuvre : des moyens financiers et humains, la motivation des enseignants et des élèves et une organisation satisfaisante des enseignements.

Les enseignants du module ont bénéficié de moyens nécessaires à la réalisation de l'activité collective. Traditionnellement, les intervenants extérieurs sont rémunérés à travers un budget culturel régional (Projet Demain en Main de la région Isère) mais le support financier traditionnel ayant fait défaut cette année, le lycée a financé l'opération sur le budget de l'établissement. Le projet a aussi reçu le soutien d'un acteur culturel du territoire, l'Hexagone de Meylan. Ensuite, les moyens en enseignement ont été pourvus à travers le volume d'heures disponibles en EIE. Les heures d'EIE sont donc venues compléter les heures prévues au module pour pouvoir réaliser une programmation plus cohérente. Les moyens humains ont également été mobilisés par la présence d'un bon nombre d'enseignants collaborant sur une des sorties thématiques phares. Nous y reviendrons au moment de traiter l'activité réelle.

Nous avons vu que la motivation était un élément central en M22. Dans le cadre du MG1, la motivation est au contraire un élément moteur de l'action. Rappelons la présence d'une enseignante commune dans les deux modules : il s'agit de l'enseignante d'ESC qui est dans ce cadre le principal porteur du projet. Elle est perçue par l'enseignante de français comme étant très motivée et investie :

... je pense que BC a dû t'en parler, elle, elle le vit à plus de 120%, elle le vit à plus de 120%,

Et tu sens que BC ... c'est vraiment de BC, c'est pas le prof d'ESC qui raisonne comme ça, c'est limite son bébé, il faut qu'au final ce soit un beau bébé...elle le prend vraiment très très à cœur...

L'enseignante de documentation montre également son soutien au projet car elle y trouve son intérêt : Elle en a besoin pour pouvoir mettre en œuvre ses enseignements.

- D'accord. Ton référentiel à toi, c'est vraiment une plage pluri qui est instaurée avec les deux autres matières ou c'est spontanément que vous travaillez ensemble.

- C'est spontanément qu'on travaille ensemble. Parce que c'est trop de travail un sujet comme ça. Non en général, j'ai très peu d'heures de documentation, donc moi, ces trucs là ça me sert à faire mon CCF.

L'enseignante de Français évoque sa collaboration avec l'enseignante de documentation l'année précédente. Il s'agit aussi d'échanges et d'entraide entre enseignants :

AC, le prof de doc vient me voir pour trouver un chapitre sur lequel elle va pouvoir travailler. Il se trouve que je travaillais sur les papeteries de Lancey. On a donc décidé de travailler ensemble au niveau de la séquence. Elle utilisera le thème pour faire de la recherche et ça constituera l'enjeu de son CCF ; et moi en français j'utiliserai le contenu pour construire le cours ou éventuellement évaluer en formatifs.

L'enseignante de français exprime ses motivations pour sa participation dans le travail collectif MG1. Elle évoque un plaisir personnel de sortir des sentiers battus et apprécie la transversalité des projets :

Il y a un plaisir personnel ... mettre en place des projets, réaliser des spectacles, faire faire des choses aux jeunes auxquelles ils ne s'attendent pas,... c'est quand même sympa de faire d'autres choses dans d'autres situations avec d'autres enseignants, de voir les élèves dans d'autres contextes, sur d'autres thématiques, ça, et puis au niveau du lien, ça crée quelque chose... Changer un peu ton cours classique ... plutôt que du magistral, toujours toi de ton côté, c'est aussi sympa parfois de faire d'autres choses, de faire différemment, même si ça implique des fois des efforts hein, mais c'est intéressant.

Elle affirme la légitimité de la place du français dans le projet :

Je pense que BC a quand même un CCF ambitieux, tu vois, réaliser un projet artistique... effectivement, je pense que le prof de français, elle a quand même toute sa place quand il est question de spectacle, de théâtre ... je pense que ça justifie qu'on travaille ensemble. C'est une démarche aussi personnelle... je me dit que pendant mon cours, j'ai pas forcément le temps de faire du théâtre... si par le projet d'un autre enseignant, d'un autre CCF, j'ai l'occasion d'évoquer ça dans mon cours, c'est l'opportunité de faire des choses que tu ne pourrais pas faire sinon, et en même temps de contribuer à un travail d'équipe.

... ça paraît logique que le prof de français soit mobilisé là dessus parce que ça reste de l'art et la littérature, et la littérature et l'art, ben c'est forcément associé.

Elle souligne l'intérêt personnel de la collaboration :

Quand BC, elle organise des sorties pour assister à des spectacles de danse ou à des pièces de théâtre, c'est pas très évident à organiser à titre personnel pour moi, parce que c'est souvent le soir, je reconnais que ça s'y prête bien...

Dans le référentiel, pour être honnête, j'arrive pas à tout faire, donc de faire ce type de projet, je prends l'exemple du théâtre, on fait une séquence sur le théâtre, on analyse une pièce de théâtre mais j'ai trop souvent un manque de temps pour leur faire jouer le théâtre, ... au moins ils font du théâtre...de ce point de vue-là je me dis, ben voilà c'est sympa, ça se complète bien.

Elle rappelle aussi son intérêt pédagogique pour les élèves qui bénéficient d'un enseignement enrichi de perspectives multiples. Elle évoque un exemple des activités collectives de l'année précédente :

L'avantage pour les élèves c'est qu'ils voient que les matières ne sont pas cloisonnées. Un exemple avec le projet : « Les petits pas japonais ». C'est un projet où on a emmené les élèves visiter un jardin. Sur une même visite, les élèves ont pu avoir différents regards, différentes approches, différentes sensibilités. En français, c'était un texte, en aménagement, c'était des croquis de paysage. Tout ça n'était pas dans les référentiels. Je n'aurais jamais pu traiter ce texte autant en profondeur si je devais seule tout faire dans ma matière. En tout cas, le bénéfice est mutuel. Les élèves, ont aussi bénéficié de ce travail. Ils ont un contenu plus structuré, plus élaboré avec différentes approches, différents regards, différentes sensibilités. Deux enseignements, deux regards différents et les apports pour les élèves sont plus nombreux. C'est plus enrichissant pour les élèves au niveau des savoirs. On travaille parfois à deux dans la classe, et puis il y a les rencontres avec les intervenants, les visites...

Pour l'enseignante de français, la reconnaissance ultime vient des élèves et de leur transformation dans la phase finale du projet. C'est une source de plaisir dans le travail :

Le final, il est sympa, et les jeunes, quand tu fais un bilan après coup, ils sont fiers la plupart du temps, cette forme de projet, ça je l'ai pas dit mais à mes yeux, c'est important, c'est que tu redécouvres les élèves, certains que tu croyais extravertis, ...ils sont moins à l'aise, et à l'inverse, celui qui est très timide, et il va vraiment se révéler...

...le jeune le plus introverti, la comédienne lui a donné un rôle qui lui allait parfaitement, et ce jeune là il avait la banane, il parlait pas beaucoup, mais le peu qu'il parlait il avait

*un costume qu'il avait vraiment travaillé, parce que c'était à eux de prendre en charge leur costume, et franchement, les autres les ont vus différemment, et ils ont dit, mais punaise B. là pour le coup, là, ils les a scotchés.
Bref...et puis ça crée du lien entre les jeunes...*

Nous ne sommes pas en mesure de livrer les réflexions directes de l'enseignante d'ESC sur ses motivations puisque ses interventions étaient principalement dirigées vers l'explication de l'activité collective. Son discours étant très orienté vers l'action à travers les trois entretiens que nous avons menés avec elle, nous avons déduit que le projet lui-même est au centre de sa pédagogie et de ses préoccupations professionnelles. Au travers les témoignages des deux autres enseignantes, nous pouvons induire que le projet est pour elle source de satisfaction personnelle et professionnelle.

En conclusion, des conditions favorables prévalaient à la mise en place de l'activité collective du MG1. Le soutien de l'établissement permettant de financer les intervenants, l'adhésion d'un grand nombre d'enseignants dans les sorties collectives et la motivation des membres.

3.3 L'activité réelle en MG1

L'étude de l'activité réelle en MG1 montre des écarts importants avec la tâche. Le collectif bénéficiant d'un contexte spécifique de collaboration passée ne semble pas avoir eu de difficulté pour s'adapter à la nouvelle tâche définie par le nouveau référentiel du Bac Professionnel.

Nous ne présentons pas toute l'activité en MG1 mais seulement la partie collective initiée par les enseignantes en documentation (AC pour Les Petits Pas Japonais) et en ESC (BC pour Passeurs d'Histoires). Nous rappelons que le module ne prévoit pas d'activités collectives spécifiques comme c'est le cas en M22. Quand nous avons examiné la tâche et l'activité en M22, cela comprenait *l'ensemble des activités du module* puisque celui-ci s'oriente entièrement vers le travail pluridisciplinaire. Le M22 est dans ce sens un vrai module pluridisciplinaire. En revanche, le MG1 se présente davantage comme une juxtaposition de disciplines mais possédant toutefois des liens complémentaires. Nous analyserons prioritairement le projet Passeurs d'Histoires mais nous reviendrons aussi sur Les Petit Pas Japonais.

Le travail collectif en MG1 n'est donc pas un travail prescrit. Le Projet Passeurs d'Histoires tout comme Les Petits Pas Japonais (Activité collective dans le cadre du MG1 l'année précédente) servent néanmoins à valider des enseignements du module : de l'enseignement pour le français et l'histoire géographie (cours et formatifs) et de l'enseignement et de l'évaluation certificative pour l'ESC et la documentation (cours et CCF). Par conséquent le travail collectif que nous présentons est centré uniquement sur le projet Passeurs d'Histoires, et dans une moindre mesure, Les Petits Pas Japonais.

L'activité collective représente dans son ensemble une re-création de la tâche. Notre examen de l'activité révèle une formulation entièrement nouvelle de la tâche avec une marge d'autonomie

conséquente. Si le collectif devait mettre en œuvre la tâche prescrite sans de modifications importantes, nous aurions pu avoir la configuration suivante : quelques séances d'enseignement en français consacrées à l'écriture d'invention avec l'enseignement face à sa classe, un travail en partenariat entre la documentation et un autre enseignant sur une thématique en lien avec le programme de formation, et en ESC, une production artistique simple créée par les élèves avec la possibilité d'un partenaire extérieur et évalué par l'enseignante mais sans avoir recours au travail collaboratif. Or, le projet Passeurs d'Histoires dépasse de très loin les attentes du prescripteur décrites ci-dessus :

Cette production est collective – classe entière ou groupes restreints – mais chaque élève doit être impliqué dans le travail de conception et de réalisation. Les exigences d'un travail de création (même modeste) doivent permettre d'aboutir à une œuvre artistique de qualité.

Des partenariats, dans le cadre des politiques publiques d'éducation artistique sont souhaitables afin de favoriser la qualité des travaux et les rencontres avec les artistes et les professionnels du domaine concerné.

Nous allons maintenant considérer l'activité réelle mise en œuvre afin d'apprécier l'écart entre tâche et activité et de déterminer la marge d'autonomie créée par le collectif. Nous allons dans un premier temps présenter l'activité telle que les membres la décrivent dans sa phase de programmation et de déroulement, accompagnée d'un retour sur l'activité collective *a posteriori*.

Le projet Passeurs d'histoires sur la thématique Des Hommes, Des Paysages au fil de l'Eau est un « *projet ambitieux*¹²⁷ » par son ampleur, sa durée et le nombre des intervenants y ayant participé. Les activités s'étalent sur l'année, incluent des séances d'enseignement face à la classe, des séances en co-enseignement, des sorties pédagogiques (visites culturelles et fréquentation de salles de spectacle) et deux évaluations certificatives (Documentation et ESC).

Programmation et objectifs

L'activité a été conçue durant les mois de mars, avril et mai 2011 et a démarré en septembre 2012. Elle comporte plusieurs étapes jusqu'au mois de mars 2012, la phase finale sous forme d'une représentation théâtrale en plein air. Les membres permanents du collectif sont ceux présents dans le module mais d'autres enseignants se sont greffés ponctuellement durant les sorties pédagogiques extérieures.

Thème général de l'activité collective en MG1 : Des Hommes, Des Paysages au fil de l'Eau (Etude limitée à la vallée du Grésivaudan¹²⁸). Ce thème est rattaché à la pièce de Passeurs d'Histoires.

Phase 1

1 collecte d'information

La trame de l'information doit suivre les faits historiques collectés qui serviront de support à l'écriture collective.

- Collecte d'information sur site avec un outil: interviews de la population locale. Interviews des acteurs du territoire (Office du tourisme, musées, agriculteurs, l'Office Nationale des Forêts (-ONF), l'épicier du coin, institutrice, maires...).
- Rôle de la Documentation : Collecte d'information à travers une recherche documentaire guidée (enseignante en documentation).

L'objectif de la collecte d'information permet de se plonger dans l'histoire locale de Saint-Ismier (ciblée sur l'histoire des enjeux locaux autour de la vigne et des disputes de propriétés des fontaines) et d'autres communes du Grésivaudan. A Allevard, les élèves doivent s'informer sur la particularité de la commune : l'eau soufrée des thermes.

2 Sortie collective de découverte

Une sortie phare est organisée : une journée en bateau le long de l'Isère sur le thème de l'eau, associant plusieurs enseignants et intervenants. Cette action a été entièrement soutenue financièrement par l'Hexagone de Meylan (Centre culturel de Meylan, commune périphérique de Grenoble).

Phase 2

- Une première étape consiste en la mise en commun de l'information récoltée. Les élèves présentent des exposés avec supports pour révéler l'information qu'ils ont récoltée. Les trois enseignantes sont présentes face à la classe.
- La deuxième étape de cette deuxième phase est prise en main par le français qui prend le relais pour le travail d'écriture. Les élèves s'entraînent à faire de la rédaction d'histoires, de contes, de petites narrations sur des légendes. C'est une phase de réappropriation de l'information, la transformation de l'information par l'écriture fictionnelle mais tout en tenant compte de la réalité historique.

¹²⁸ Le Grésivaudan, est une vallée des Alpes françaises située en majeure partie dans le département de l'Isère et qui constitue une partie du cours inférieur de l'Isère, entre Albertville, en amont et Tullins en aval. (Wikipédia)

Phase 3

La dernière phase consiste en la mise en scène, la théâtralisation de l'écriture inventée.

La première étape de la phase trois est la participation des élèves à un stage de trois jours avec une comédienne.

La deuxième étape consiste en la mise en scène.

Le site pour le théâtre en plein air est choisi. Les élèves jouent le texte qu'ils ont rédigé à travers des scènes théâtralisées devant une classe de CE2 de l'école primaire de Saint-Ismier. La comédienne est présente aussi ainsi que les partenaires extérieurs du projet.

Les partenaires

Mairie de Saint-Ismier, Mairie de Pinson (commune près d'Allevard entre Grenoble et Chambéry), Directeur des Thermes d'Allevard, l'Hexagone de Meylan¹²⁹ (centre culturel d'une commune limitrophe de Grenoble), Ecole Primaire des Vignes à Saint-Ismier, Association Sports Nautique de l'Isère (pour la sortie en bateaux), CAUE¹³⁰ (pour l'information sur l'aménagement des berges de l'Isère)

Les sorties pédagogiques

- Allevard-les Bains et ses centres thermales (commune renommée en France pour ses cures thermales entre Grenoble et Chambéry)
- Pinsot¹³¹ et l'Ecomusée Forges et Moulins (les métiers)
- Musée Bergès sur la Houille Blanche¹³² à Lancey¹³³

¹²⁹ L'Hexagone de Meylan présentait le festival de l'imaginaire sur l'Energie Collective et a été intéressé par le projet Passeurs d'Histoires. Le centre culturel a décidé de financer le projet de sortie pédagogique d'un trajet en bateaux le long de l'Isère.

¹³⁰ www.rhone-alpesolidaires.fr CAUE : Conseil d'architecture, de l'Urbanisme et de l'Environnement. « Organisme indépendant de toute maîtrise d'œuvre, le Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement de l'Isère rassemble les compétences d'architectes, d'urbanistes, de paysagistes et de juristes... Ces professionnels, organisés en réseaux, aident les acteurs de l'aménagement à installer les conditions d'une évolution qualitative et durable de nos territoires ».

¹³¹ www.pinsot.fr: « La commune de Pinsot est située au creux de la vallée du Haut Bréda dans la chaîne de Belledonne, au pied du massif du Gleyzin (2 600 m) et proche de celui des Sept Laux. Le village est situé au confluent des torrents du Bréda et du Gleyzin ». L'Ecomusée Forges et Moulins, objet de la visite pédagogique, se trouve à Pinsot.

¹³² La **houille blanche** désigne l'utilisation de l'énergie produite par les chutes d'eau. La formule de « houille blanche » développée à Grenoble à partir de 1878 au cours de réunions

- Journée en bateaux le long de l'Isère accompagné de quatre intervenants extérieurs (départ à Lancey et arrivée à l'Île Verte, commune limitrophe de Grenoble). Quatre intervenants dont deux urbanistes du CAUE qui ont fait des interventions aux élèves sur l'aménagement des berges en Isère, un comédien qui a fait la lecture d'un texte littéraire sur le thème de l'histoire du lieu.
- Le centre Minatec à Grenoble (premier centre Européen pour la micro et nanotechnologie),
- Sortie spectacle, Shakespeare : « Songe d'une nuit d'été »

La préparation pédagogique

La préparation englobe deux aspects : D'une part, le travail concerté en amont des enseignants autour de la conception, et la préparation de l'activité collective et d'autre part, la mise en situation d'apprentissage des élèves en vue de la production attendue.

Le travail pédagogique et la prescription aux élèves

Le travail pédagogique prescrit aux élèves inclut la recherche documentaire et la présentation d'un produit documentaire sur le thème Des Hommes, Des Paysages au fil de l'Eau, la production d'écriture théâtrale de quatre scénettes, la mise en scène du texte dans le contexte de théâtre en plein air.

Au retour, ils font un travail sur les archives pour préparer les exposés. Ils devaient faire un compte-rendu de la journée et il y aura un article critique à paraître dans le journal de l'Hexagone destiné aux financeurs de la journée.

Vendredi 16 mars, les élèves vont jouer devant les élèves de l'école primaire de Saint-Ismier.

- Et ça c'est évalué ça ?

Oui oui, c'est évalué en CCF et en plus c'est complété par un écrit individuel. L'écrit ça va être sur leur expérience, ils ont eu une expérience en tant que spectateur, puis en tant qu'acteur, je vais leur demander de réfléchir sur ce que c'est une création. On avait déjà fait le bilan au retour de la journée. Je vais leur demander d'analyser la création artistique du côté de l'acteur et du côté du spectateur.

(BC, Enseignante de D'ESC)

locales, puis à la foire de Lyon en 1887 par Aristide Bergès, est définitivement popularisée lors de l'Exposition universelle de Paris de 1889. (Wikipédia)

¹³³ www.isere.tourisme.com « A 15 km de Grenoble, **Lancey** et ses vestiges des premières hautes chutes construites par Aristide Bergès, père de la houille blanche. L'histoire de cette énergie hydroélectrique est retracée au Musée de la houille blanche. A **La Combe de Lancey**, le château du XIIIe abrite le Musée rural d'arts et traditions populaires ».

Le retour sur l'activité collective

Nous allons tenter de déterminer comment le collectif examine l'activité collective. Nous nous reposons sur le regard des membres sur le produit de l'action collective.

Activité collective version 1

Pour le collectif, le travail collectif en MG1 de l'année précédente (les Petits Pas Japonais) était une expérience riche à la fois pour les enseignantes et pour les élèves. Pour les enseignants, c'était une réussite au niveau de l'expérience et de l'action professionnelle et pour les élèves une réussite pédagogique par la richesse de l'aspect multidisciplinaire.

Ce projet a regroupé différentes matières autour des objectifs de lecture, écriture et d'expression orale. L'enseignante en ESC l'a utilisé pour son CCF en production artistique, la doc l'a aussi évalué en CCF, en recherche documentaire, plus restitution. L'EIE a permis au français de faire un travail qui n'aurait pas pu être fait dans la discipline. Et en ESC, elle a utilisé un axe de l'EIE pour le faire en CCF. Pour les élèves, ça a permis d'avoir quelque chose de plus élaboré, qu'on n'aurait pas pu avoir juste avec le cours. Conséquence, c'est plus intéressant mais aussi plus lourd. Ça demande plus de concertation, beaucoup de concertation. Au niveau emploi du temps, on a pu utiliser le créneau fixe des EIE, ça a donc limité la gêne sur le changement de l'emploi du temps. (E1, AB)

L'avantage pour les élèves c'est qu'ils voient que les matières ne sont pas cloisonnées. Je n'aurais jamais pu traiter ce texte autant en profondeur si je devais seule tout faire dans ma matière. En tout cas, le bénéfice est mutuel. Les élèves, ont aussi bénéficié de ce travail. Ils ont un contenu plus structuré, plus élaboré avec différentes approches, différents regards, différentes sensibilités. Deux enseignements, deux regards différents et les apports pour les élèves sont plus nombreux. C'est plus enrichissant pour les élèves au niveau des savoirs. On travaille parfois à deux dans la classe, et puis il y a les rencontres avec les intervenants, les visites...

Quant au premier Passeurs d'Histoire, malgré les premières réticences des élèves, ils ont tous finalement adhéré à l'activité collective proposée par les enseignantes, ce qui a encouragé les enseignants à poursuivre l'année suivante. L'enseignante de français souligne l'intérêt de la démarche collective et son discours nous pousse à penser que l'activité collective a permis de créer une marge d'autonomie pour la création personnelle dans le travail avec des initiatives qui n'auront pas été possible dans le cadre de chaque enseignement travaillant seul.

AC en doc a fait la recherche documentaire sur le passé lointain de ces deux vallées Saint Pierre de Chartreuse et Sappey-en-Chartreuse.

Les élèves ont recherché différents personnages, légendes et lu sur l'évolution du pays et du village.

AC a aidé les élèves à partir de ce qui a été trouvé sur les personnages, les lieux et les objets, ce qui permet d'inscrire le projet dans le territoire local.

Les élèves ont inventé plusieurs histoires avec le Français et ont fait une représentation théâtrale gérée par l'enseignant D'ESC ; Un intervenant a aidé dans la construction de la mise en scène.

Là dessus, AD, la CPE est venue greffer une idée avec la musique. Elle a travaillé avec l'association Chapeaux Percés dans le cadre du projet Eco-responsable et les élèves ont fabriqué des instruments de musique en matière recyclée. Une demi-journée a donc été rajoutée pour intégrer les instruments de musique que joueront les élèves durant la représentation.

Au final, c'était un projet regroupant la doc, l'ESC, le français et la Vie Scolaire. Les élèves ont fait la représentation théâtrale et joué des saynètes en déambulant dans le parc le jour de la journée Portes Ouvertes. La deuxième classe de première GMNF2 a joué au Sappey devant la doyenne du village, et ils avaient un public qui était l'école du Sappey plus les GMF1.

Tu vois l'année dernière ...on avait inventé une histoire qui avait été mise en scène et jouée le jour de la journée Portes Ouvertes, alors que cette année il y a 4 petites histoires qui vont être jouées dans Saint-Ismier devant une école primaire, et cette année, c'est à Saint-Ismier, l'année dernière c'était ...au Sappey, voilà donc chaque année c'est différent, donc forcément, ça demande chaque année de construire quelque chose de nouveau, sur le fond et sur la forme.

Les gains de l'activité collective se repèrent aussi au niveau des élèves. Il s'agit de bénéfices en termes d'expérience de vie scolaire et de formation à l'esprit critique et à la vie citoyenne.

La question n'a pas été ce qu'ils ont appris dans la discipline mais ce qu'ils ont retenu en termes d'expérience et non en termes de savoirs.

Les enseignants ont évoqué les difficultés liées au « *Petits pas Japonais* » dans le cadre du module MG1. Nous rappelons que ce projet initié par la documentation avait pour objectif de lier des enseignements généraux et techniques autour d'un projet sur l'art du jardin japonais.

Les problèmes identifiés étaient d'ordre organisationnel : Un des enseignants technique (AG) qui devait réaliser la partie pratique du projet (un patio Zen) avait été désigné et n'était pas volontaire. (*On détermine tout en juin et AG ne savait pas en Septembre qu'il était dans le projet des EIE¹³⁴*). A la rentrée de Septembre, quand l'enseignant a appris sa participation dans un projet dont il était ni initiateur ni participant, il a refusé d'en faire partie, ce qui a prolongé l'activité sur une durée

considérable. La partie technique a finalement été réalisée par un autre enseignant technique(AF) qui n'était pas prévu au départ.

Quant aux élèves, les incertitudes dues au retrait de l'enseignant technique ont causé chez eux une certaine démotivation, étant essentiellement attirés dans un premier temps par l'aspect technique du projet. C'est pourquoi les Petits Pas Japonais est considéré par l'ensemble des enseignants comme un projet riche mais laborieux.

« Il y a eu un problème avec le patio qu'on croyait qu'il n'allait pas se faire. Et les élèves, c'est ce qui les intéressait le plus. Ça a mis du temps mais finalement c'est AE et AF qui l'ont réalisé avec les élèves. Ça a été laborieux, fastidieux mais ça s'est fait ». (E1, AB)

Certains préalables sont nécessaires à la constitution d'un collectif de travail : l'intégration des participants, la construction commune des objectifs et la préparation commune du déroulement et le partage des tâches.

Ce qui facilite, c'est quand tous les enseignants sont intégrés et non greffés sur le projet. Les intervenants doivent être volontaires, intéressés et partants pour travailler sur le projet. Tout le monde doit être fixé dès le départ sur les tenants et les aboutissants. Ce qu'on vise, les objectifs qu'on définit ensemble, le planning, les intervenants extérieurs, qui fait quoi... (E1, AB)

La réflexion sur la version 1 de l'activité a aussi montré aux enseignants que le projet collectif doit viser des objectifs atteignables par les élèves¹³⁵.

C'est trop ambitieux. Au départ, c'était un projet avec une classe, ensuite, une deuxième classe a été rajoutée.

Au départ, le projet de conception prévu avec les élèves avait une problématique : Comment concevoir un espace? Mais ça n'a pas marché... Les élèves ont tenté une production graphique mais c'était pas terrible, ils n'étaient pas initiés.

En fait, en Bac Pro, il faut un projet clé en main, et ils n'ont qu'à choisir par exemple les minéraux, l'aspect plastique, on les fait plancher sur les végétaux, les arbres... c'est plus simple pour eux, plus à leur portée...ils ont juste à faire les choix.

Il faut des tâches adaptées à leur niveau. C'est de l'apprentissage. Il faut une demande très claire.

Avec les Petits Pas Japonais, on a visé trop haut.

Pour synthétiser, on a réajusté cette année, avec des ambitions plus réalistes.

(AE, E8)

¹³⁵ Extrait de E8, AE sauf pour la première citation.

La réflexion sur l'activité collective rejoint la notion de bonheur au travail. Les propos ci-dessus sont tenus par l'enseignant technique qui s'est retrouvé seul avec le projet technique. Son discours implique que le refus de l'enseignant (AG) de s'associer à une activité qu'il ne s'est pas approprié *a priori* (usage de soi par soi, Schwartz, 2008) est lié à l'impossibilité de pouvoir agir sur son travail (Clot, 2000). Dans ce cas, le manque de la motivation individuelle pour l'activité collective provoque en retour une difficulté de renormalisation de la prescription (Schwartz, 2008). Le travailleur ne parvient pas à agir sur la tâche comme c'est le cas pour certaines enseignantes du module M22.

*On perd beaucoup de temps avec les projets. Il faut que les gens aiment ça. Si on doit les forcer, ça fait des profs malheureux. **Un prof qui arrive à travailler pour lui est un prof heureux.** Les élèves seront plus motivés, il y a une émulation, les élèves suivent. Si on peut travailler pour soi, c'est le bonheur du prof. Le prof, il faut qu'il fasse ce qu'il aime faire, on ne peut pas l'obliger à faire ce qu'il n'aime pas.*

Activité collective version 2

L'enseignante en documentation est la seule à avoir porté un regard à valeur de bilan sur son activité. Elle a identifié certains points faibles de l'activité et suggère également une solution possible. Elle devait amener les élèves vers une production documentaire ciblée sur l'anecdotique mais les élèves n'ont pas compris la consigne. Elle évoque la confusion possible pour les élèves de traiter plusieurs aspects de la thématique en même temps et avec plusieurs enseignantes. La solution serait d'inverser l'ordre de la programmation des enseignements: au lieu de faire de la recherche et ensuite l'écriture, ce serait de faire les deux presque en parallèle, en commençant l'écriture et d'aller chercher l'information manquante au besoin. Cette démarche permet de créer le besoin et d'y répondre ensuite avec l'espoir que les élèves fassent mieux le lien entre les deux enseignements.

- *Et ils jouent bien le jeu dans cette partie de recherche documentaire ? Comment tu les sens en général ?*
- *Mais en fait c'est toujours difficile de mettre ça en place parce qu'ils n'arrivent pas à voir sur quoi ça va déboucher, ils ont du mal à se projeter dans l'écriture de la pièce qu'ils vont jouer, pour eux, c'est complètement encore abstrait en fait. Donc ils ont toujours du mal à cerner l'objectif de la recherche.*
- *Même si vous leur dites c'est pour écrire votre histoire que vous inventez ?*
- *Ouais, ils ont du mal.*
- *Même quand vous expliquez par quelles étapes vous allez passer...*
- *On en a discuté déjà avec AB, et je me suis dit que peut-être la solution serait, non pas les recherches avant et l'écriture après, mais faire les deux en parallèle, c'est-à-dire*

commencer l'histoire peut-être avec ce qu'on a, et peut-être quand il manque des pièces pour l'histoire, replonger dans les recherches, peut-être qu'il faut combiner comme ça.

- Comme ça ils vont faire mieux le lien et ils vont voir où ils vont ?

- Peut-être. Parce qu'en fait, ils font beaucoup de choses sur ce projet. Ils travaillent parallèlement avec AB, avec BC, il y a les visites, les machins du coup c'est un peu fouillis pour eux.

- Donc, vous commencerez l'ESC en même temps, recherche et français ?

- Et accès sur l'anecdotique vraiment parce qu'ils ont du mal ...parce qu'avec BC, ils travaillaient aussi avec AB, beaucoup sur la Houille Blanche, les industries papetières etc. et quand moi, j'ai fait le thème sur l'eau et les anecdotes, ils n'ont pas réussi à sortir de là, c'est-à-dire qu'ils ont des panneaux sur par exemple, comment ça fonctionne, alors que moi j'aurais souhaité qu'ils trouvent des renseignements sur la vie de l'ouvrier à l'époque. Est-ce-qu'il y a des anecdotes ? Si tu veux ils avaient du mal à rentrer dans l'anecdotique...

...là ils sont restés très scolaires, j'avais du mal à les orienter vers l'anecdotique, parce que parallèlement, ils travaillaient sur les industries dans le Grésivaudan....L'année dernière ça avait bien marché, cette année, ils n'ont pas compris, donc il faut que je retravaille dessus.

- D'accord, toi c'est le p'tit point que toi t'as identifié pour ta matière...

- Oui, qu'il faudrait que j'améliore.

(AC, E24)

Le bilan de l'activité s'avère très positif à la fois pour l'enseignante de Français et d'ESC. L'enseignante d'ESC déplore toutefois le manque de mobilisation du personnel pour aller soutenir la prestation des élèves. D'après les enseignantes, les élèves étaient ravis et fiers. Les partenaires présents étaient enchantés et les élèves de CM2 ont envoyé un courrier de remerciement aux élèves acteurs. Les deux enseignantes ont trouvé l'expérience enrichissante professionnellement et humainement. Leur sentiment de satisfaction provient aussi en partie des élèves qui ont « *joué le jeu jusqu'au bout* ». (BC, E25) L'enseignante d'ESC considère que les deux journées phares du projet, le trajet en bateaux et la pièce de théâtre, comme « *une totale réussite* » du point de vue de l'organisation, du déroulement et du retour des élèves sur ces temps forts de Passeurs d'Histoires.

Conclusion du Chapitre 9

Le collectif MG1 est caractérisé par des liens étroits entre ses membres dont la collaboration date depuis de nombreuses années. Cette caractéristique est néanmoins similaire à la situation en M22. Notre interrogation porte donc sur ce qui différencie les deux collectifs. Nous avons vu qu'un facteur essentiel concerne la nature de la tâche : le

Collectif M22 est guidé par une prescription rigide laissant peu de marge à l'interprétation collective. Par ailleurs, la nature de la prescription est rendue pour responsable par certains membres de l'incapacité d'agir alors que d'autres accusent la motivation comme cause probable d'un désistement envers la tâche. La conjugaison des deux facteurs rend toute appropriation et re-création difficiles pour les membres. A l'inverse, le Collectif MG1 réagit différemment face à la tâche : les membres l'ont rapidement saisi et ont élargi ses champs d'intervention. Par son action sur la tâche, et en la considérant comme prétexte à l'action professionnelle, les membres ont créé des espaces d'initiatives où convergent les idées créatrices. C'est en sens que Passeurs d'Histoires représente un espace d'autonomie qui n'aurait pas été possible sans l'activité collective. Toute l'activité émanant de ce projet a été construite à partir d'une prescription qui aurait pu être réalisée par l'enseignante seule (ESC) avec un ou des partenaires extérieurs. C'est donc bien la capacité à s'approprier la tâche qui a permis au collectif de créer un espace d'autonomie. Cet espace sert à exprimer les idées propres des membres du collectif et leur traduction en action, forgeant avec le temps le style professionnel du groupe. (Clot, 2000).

L'appropriation de la tâche, ce que Clot nomme re-création et Schwartz 'l'usage de soi par soi' est une caractéristique essentielle de l'activité humaine. Seules les conceptions automatisées sont programmées pour appliquer la tâche mécaniquement. Le travailleur opère toujours des modifications sur la prescription et l'adapte à l'idée qu'il se fait de la tâche. Ce que le travailleur fait de la prescription fournit des indications sur l'autonomie qu'il est en train de créer. Nous pensons cependant que l'autonomie est conditionnée par certains facteurs : la transformation de la tâche doit non seulement correspondre aux normes individuelles (usage de soi par soi) mais également aux normes de l'organisation et aux normes collectives (usage de soi par les autres, Schwartz, 2000).

Le Collectif MG1 a permis cet *usage de soi par soi* (l'enseignante d'ESC a agi sur la tâche qui lui était prescrite mais pour elle-même) et l'usage de soi par les autres (le collectif s'est formé à partir de la renormalisation (action de re-normer la prescription, Schwartz, 2000) effectuée par l'enseignante d'ESC. L'action collective ne peut se justifier et se pérenniser que si elle sert les buts de l'organisation (Mintzberg, 1986), ce qui est le cas du collectif dont l'activité en direction des élèves (les clients de l'organisation, Mintzberg, 1986) s'est révélée très productive. (réussite des objectifs d'apprentissage).

Chapitre 10

Le Collectif Mini-Chaumont : Analyse de l'activité collective

Dans le cadre d'une prescription remontante, le groupe élabore une prescription régulant l'activité en partant de la base de l'organisation

Nous allons dans ce chapitre analyser les résultats de notre enquête sur le troisième et dernier collectif d'enseignants de notre étude, le collectif Mini-Chaumont, nommé à partir du projet d'équipe créée pour la classe des BTSA AP (promotion 2011-2013). Notre objectif est d'examiner l'activité collective afin d'identifier l'espace d'autonomie généré par l'action des membres. L'action collective englobe la conception et la mise en œuvre de la tâche auto-prescrite. Nous rappelons que le collectif Mini-Chaumont ne repose sur aucune prescription externe directe, même si leur activité est en lien avec le contenu des référentiels de programme pour la classe. Les projets de ce type sont préconisés et non imposés dans la limite des moyens disponibles des équipes dans les établissements¹³⁶. Cela signifie que le collectif n'avait pas obligation de réaliser un tel projet pédagogique et que l'initiative est ainsi de nature spontanée. Par ailleurs, c'est la première fois qu'un projet de cette envergure est réalisé au lycée par une classe de BTS. Ainsi, Mini-Chaumont se différencie des autres projets d'aménagement réalisés par les enseignants techniques (en commande extérieure) par la démarche de réflexion concertée entreprise par le collectif.

Nous tenterons d'examiner, à l'aide de la grille d'analyse conçue pour étudier l'activité collective, la nature de l'autonomie créée par le collectif tout en y intégrant la réflexion *a posteriori* des membres sur l'activité réalisée (le réalisé, Clot, 2000).

1 Le profil des membres

L'équipe noyau se compose de trois membres principalement mais d'autres enseignants ont participé ponctuellement au projet.

Economie : L'enseignante en économie, AR, a déjà été présentée dans le Collectif M22 et nous évoquerons simplement qu'elle a un rôle clé dans l'activité par sa fonction de coordination et l'impulsion qu'elle a donnée au départ à ce projet. Nous rappelons son intérêt pour l'innovation pédagogique et son rôle moteur dans la réflexion sur l'accompagnement personnalisé en éducation au

¹³⁶ Le référentiel des BTSA AP (1994) mentionne à plusieurs reprises le choix entre la possibilité de réaliser ou simplement d'analyser des documents techniques (D.43, p79) de réaliser ou d'observer et visiter des chantiers (D44, p 82).

sein de l'établissement à travers la démarche du projet Ensemble pour l'EAP. Elle est actuellement responsable de la coordination des enseignements en BTS première année, la classe cible du projet Mini-Chaumont.

Sciences et Techniques des Aménagements Paysagers (pour des raisons d'allègement de la lecture, nous écrivons simplement *aménagement* dans les futures références) : L'enseignante en aménagement, AW est nouvelle dans l'établissement. Elle est arrivée en Septembre 2011 après avoir réalisé son stage en milieu professionnel au LEGTA de Saint-Ismier, à la suite de l'obtention de son CAPET (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique). Durant son stage, elle était accompagnée par l'ancien enseignant(AL) en aménagement parti à la retraite en 2011. D'autres enseignants techniques plus anciens au lycée convoitaient le poste mais c'est elle qui fut choisie pour remplacer AL. Son intégration dans l'équipe fut rapide, facilitée par un démarrage mouvementé en Septembre : à peine arrivée, elle accompagna les étudiants à Chaumont-sur-Loire et se trouva immédiatement après sur le projet Mini-Chaumont en tant qu'une des deux responsables techniques du projet. Elle s'est ainsi familiarisée avec l'environnement du lycée à travers et dans l'action et expliquera qu'elle a compris « *beaucoup de choses* » et rapidement grâce au projet, des facettes de l'établissement que l'on découvre normalement qu'avec le temps.

Sciences et Techniques des Aménagements Paysagers : l'enseignant en aménagement AK est en fin de carrière et travaille au lycée depuis de très nombreuses années et a connu les trois directions qui ont marqué l'histoire de l'établissement. Il se décrit¹³⁷ comme quelqu'un qui a besoin de constamment réaliser de choses nouvelles pour combattre le côté routinier du travail enseignant lequel contribue à engendrer monotonie et désintérêt pour le métier. Il est ainsi très actif et se réalise professionnellement plutôt à travers l'action : AK est responsable de création de la filière BTS AP au lycée, de la Licence Gestion des Aménagements Paysagers au CFPPA, et a été membre du comité de réflexion sur la création des BTS AP et actuellement du nouveau BTS AP prévu à la rentrée 2013. Il a été coordonnateur de BTS pendant plusieurs années. Il a également eu une influence importante dans les orientations spécifiques prises dans les projets d'établissements successifs. AK peut-être considéré comme un membre influent de l'organisation scolaire, faisant partie de la ligne hiérarchique de l'établissement (Cf., Chapitre 5 et Mintzberg, 1986). Il poursuit des buts de système (création de BTS AP et Licence Gestion AP, Formation Montagne et territoire au CFPPA), et des buts de missions

¹³⁷ « Ce qui m'a aidé, c'est de faire beaucoup de choses à côté, des activités enrichissantes et impliquantes, et qui permettent aussi de nourrir constamment le travail principal. Monter des formations, s'investir à l'extérieur permet de se renouveler, de redynamiser notre métier et de maintenir un équilibre essentiel. On relativise mieux les problèmes dans notre quotidien professionnel. C'est un défi constant que de toujours s'aventurer dans de nouveaux projets et de ne pas s'enfermer dans une routine au risque de souffrir de lassitude ». (22.04.201, extrait Enquête sur le métier)

(Projet Mini-Chaumont, projet de réaménagement des abords d'une maison de retraite à la Tronche en Isère avec une classe de BTS en 2008, Module MIL¹³⁸ Montagne).

2 Le rapport à la tâche

2.1 La création de la tâche

Le projet Mini-Chaumont ne trouve pas son origine dans une prescription externe. Il part d'une idée qui précède la prescription. C'est à partir d'une représentation mentale du *réalisé* (Clot, 2000) que les membres vont construire l'activité collective. Le début de l'activité collective n'est donc pas marqué par l'interprétation de la tâche (phase 2, Cf. schéma de l'activité, chapitre 7) comme cela était le cas précédemment. Dans le cadre de Mini-Chaumont, le début de l'activité collective est marqué par la fabrication de la tâche elle-même. En d'autres termes, le collectif a réalisé une auto-prescription qui est elle-même le produit de l'activité collective et à partir de laquelle se réalise l'activité collective. Nous pouvons nous interroger ici sur la nature de la différence entre prescription externe et auto-prescription. À l'inverse de la prescription externe assignée aux membres d'un collectif pour réaliser un but de mission¹³⁹ déterminé par le prescripteur à l'intention des clients¹⁴⁰ qu'il ne connaît pas, l'auto-prescription est une conception de but de mission par les opérateurs eux-mêmes et pour eux-mêmes (destinée à leur propre activité) dans le but de servir leurs clients.

Ainsi, les membres du collectif Mini-Chaumont ont conçu une tâche (le projet Mini-Chaumont) qu'ils doivent eux-mêmes réaliser (auto-prescription) pour satisfaire des buts de missions. Cependant, nous tenons à souligner la présence de plusieurs types de buts de missions dans le cas de Mini-Chaumont. À côté des buts de missions de l'organisation, nous distinguons aussi les buts de mission spécifiques poursuivis par les opérateurs eux-mêmes. Le but de missions des enseignants assignés par le propriétaire légal au sens de Mintzberg (1986), c'est-à-dire la DGER, est de former des techniciens supérieurs en aménagement, alors que l'organisation scolaire poursuit à la fois un but de mission (contribuer à l'apprentissage technique des étudiants de BTS) et un but de système à travers le vœu de faire du projet « *une vitrine pour l'établissement* »¹⁴¹. Ce but de système contribue à renforcer l'image attrayante de l'établissement afin d'assurer sa survie par le recrutement futur, ce que Mintzberg qualifie aussi de but opérant, c'est-à-dire des finalités recherchées à partir des décisions organisationnelles. Quant aux enseignants, ils réalisent à la fois des buts de missions générales (contribuer à la réussite professionnelle des étudiants de BTS) et des buts de missions spécifiques (contribuer à la qualité de la formation des BTS AP à Saint-Ismier en répondant à la demande des étudiants en travaux pratiques). Par ailleurs, il est important de relever que les enseignants participent

¹³⁸ Module d'Initiative Local, enseignement à l'initiative de l'établissement.

¹³⁹ Cf. Chapitre 5, Mintzberg, 1986

¹⁴⁰ Les clients en milieu scolaire sont ceux envers lesquels tend l'action de l'organisation, c'est-à-dire, les élèves.

¹⁴¹ Entretiens : E9, AX ; E22, AR

aux buts de mission pour le compte de l'organisation mais également pour eux-mêmes (combattre la routine, AX ; enseigner autrement, AR, moyen d'intégration dans un nouvel établissement nouveau, AW).

2.2 L'origine de la tâche

C'est l'enseignante en économie qui est à l'origine de la tâche. Lors d'une visite d'une stagiaire à Chaumont-sur-Loire en Juin 2010 avec AL, l'ancien enseignant en aménagement, les deux enseignants se sont rendus au festival des jardins, et après avoir vu les expositions, AR a émis l'idée d'une participation au festival. Cette idée avait toutefois besoin de murir car elle a attendu une année avant de voir le jour. Au retour de Chaumont-sur-Loire, elle en parla à l'enseignant AX qui se montra réticent devant la complexité de l'organisation et l'ampleur de la tâche : cela signifiait déplacer une classe entière à Chaumont-sur Loire pendant une semaine avec la mobilisation de trois enseignants durant ce temps et toute une logistique; transport, matériel, matériaux. Par ailleurs, c'était compliqué de faire participer une classe à un festival international alors que les étudiants viennent d'arriver et n'avaient, pour la plupart d'entre eux, aucune expérience dans le domaine professionnel.

En Mars 2011, lors d'une visite en Angleterre dans le cadre d'un échange avec le Hadlow College , AR et AX ont évoqué avec la coordinatrice anglaise, SM, les possibilités d'échanges entre les classes de deux pays. Chaumont-sur-Loire fut mentionné et SM avait l'air enthousiasmée par l'idée. Au retour, AX qui n'était au départ pas convaincu de sa faisabilité commence petit à petit à intégrer la possibilité éventuelle du projet, incité régulièrement par son collègue AR à y réfléchir. Le projet de participation est évoqué à la réunion des enseignants au mois de Juin 2011 et le chef d'établissement s'est montré très favorable. Cependant à la rentrée de Septembre, l'idée est abandonnée : AX changea d'avis en évoquant des obstacles d'organisation difficilement surmontables avec le départ récent d'un enseignant expérimenté (AL) et une équipe nouvelle en cours de constitution (l'arrivée de AW). Il est décidé de réaliser un projet sur place tout en gardant le voyage d'étude à Chaumont pour que les élèves se familiarisent avec les conceptions des artistes. Le Projet Mini-Chaumont pouvait alors démarrer.

2.3 Rapport des membres non concepteurs à la tâche

Nous rappelons que la tâche a été imaginée par l'enseignante en économie et validée par l'enseignant le plus d'expérimenté de l'équipe de BTS. Si le projet initial est abandonné, c'est parce que celui-ci a été déclaré impossible à réaliser avec les moyens humains présents et qu'il n'a pas reçu le consentement d'AX, essentiel à sa réalisation. Une fois l'idée d'un Mini-Chaumont émise, la nouvelle tâche devait être conçue, et c'est AR (coordonatrice et enseignante en Economie) et AX (l'enseignant en aménagement) qui ont été essentiellement responsables de cette phase. Le voyage d'étude a eu lieu en Septembre 2011 et la classe était accompagnée de AW (la nouvelle enseignante en aménagement), AY (enseignante de Français) et de AZ (une artiste plasticienne). AY et AZ devaient aider à la

construction du projet à travers l'apport du projet MIL Ecriture poétique qu'elles réalisent chaque année en classe de BTS. Leur travail devait s'intégrer dans le projet global vers la fin de la réalisation.

Les autres enseignants faisant partie de l'équipe enseignante de la classe étaient tous potentiellement invités à jouer un rôle dans le projet. Cependant peu d'entre eux ont eu une position active. N'ayant pas été à l'origine de la conception, ils se sont sentis relativement étrangers au projet, même s'ils y ont participé de façon ponctuelle durant les deux semaines de réalisation. Les enseignants en dehors des trois membres formant le noyau dur du collectif se sont greffés sur le projet mais n'ont pas été pleinement membres participants.

..c'est un projet qui a concerné surtout trois profs, les autres, ils se sont sentis un peu... pas dedans tu vois, et c'est humain je veux dire de tout façon, tous les projets, tels qu'ils soient, soit le projet était dedans au début, tu le conçois, et c'est ton projet, soit c'est un truc qui vient de l'extérieur, c'est une contrainte de plus, et ils disent on en assez comme ça...

...on a greffé des personnes autour au fur et mesure. Dans l'idéal, ce qu'il faut, il y a des enseignants qui doivent intervenir en amont, et tout le monde doit être associé à la préparation. Or en fait, c'était le début, on ne savait pas très bien où on allait, comment ça allait se dérouler, donc il y a beaucoup de choses qui se sont décidées un peu au dernier moment ...il faut associer tout le monde dès le début et pas au fur à mesure...
(E22, AR)

Ce point de vue rejoint celui émis par AB du collectif MG₁ qui affirmait que les membres d'un projet pédagogique doivent être intégrés au départ et non greffés *a posteriori*. Nous pensons que l'intégration ou l'association à la conception d'une tâche auto-prescrite est une des conditions de la motivation des membres.

3 L'activité collective et l'autonomie

Dans cette section, nous allons étudier l'activité réelle (le déroulement de l'activité dans toutes ses phases) et le réalisé (la perception des membres sur le produit de l'activité collective). A partir de cette analyse, nous tenterons d'identifier l'espace d'autonomie fondé par le collectif.

L'activité collective s'est déroulée en plusieurs phases : La pré-conception, la conception et la mise en œuvre. L'activité réelle comprend le réalisé et le non-réalisé (la phase réflexive sur l'activité).

3.1 La pré-conception de la tâche

Elle représente toute la réflexion créative des membres avant la phase de conception de l'activité. C'est la naissance d'une idée prenant forme graduellement au fil du temps. C'est le

cheminement mental, personnel et collectif évoluant à travers la réflexion et les échanges. Nous avons évoqué cette pré-conception plus haut par l'idée de participer au festival de Mini-Chaumont émise par AR. Elle a soutenu cette idée par les justifications suivantes :

J'ai trouvé que c'était génial, les élèves avaient besoin de cette ouverture sur les jardins, de voir de jardins différents, d'être baignés là dedans et ça allait stimuler leur créativité... leur permettrait aussi de travailler sur les plantes, travailler sur les matériaux... c'était aussi un test grandeur...c'est très proche de la vie professionnelle, à la fois coté conception et coté réalisation, donc je vais dire ça colle complètement avec le référentiel de formation... il y a moyen d'intégrer un travail d'équipe, toute l'équipe est potentiellement concernée par ça et il y a énormément de compétences qu'on peut mettre dans ça, et ... on peut le valoriser.

Donc, moi je suis toujours à la recherche du point de vue pédagogique de savoir comment on fait passer les connaissances aux élèves pour que ce soit le plus efficace, et voilà, et c'est un peu dans ce cadre là, il me semblait qu'une mise en application, leur faire acquérir des connaissances au travers de leur projets serait bien plus efficace. (AR, E22).

3.2 La conception de la tâche

La conception de la tâche correspond à la planification des étapes de mise en œuvre du projet que le groupe s'attache à suivre.

Ce sont les deux enseignants en Economie et Aménagement (AX et AR) qui ont été à l'origine de la conception tâche. AR étant déjà coordonnatrice des enseignements en BTS 1 (première année du cycle), c'est elle qui s'occupa de la conception du planning de Mini-Chaumont et AX prit le commandement de la partie réalisation et la réflexion technique sur le projet. Des échanges entre les enseignants ont permis de tracer les grandes lignes du projet et ils furent rejoints par AW au mois de Septembre pour l'affinage de la phase de planification. L'examen du document (annexe 5) révèle une réflexion recouvrant plusieurs étapes accompagnées de dates butoirs. Nous avons synthétisé le document original et calculé sept étapes à partir des données listées du tableau (Annexe 5).

Pré-étape : production de supports et vente des produits pour rembourser le voyage d'étude à Chaumont dont les frais étaient avancés par l'établissement.

Etape 1 : 14 octobre au 25 novembre 2011

Détermination de la localisation des carrés de jardins.

Commandes de matériaux et leur pose.

Conception d'une allée carrossable jusqu'au carré de jardin. (C'est une proposition marquée par un point d'interrogation sur le tableau car sa faisabilité devait être étudiée)

Etape 2 : 21 octobre au 18 novembre 2011

Conception des parcelles de jardins

Constitution des groupes de trois étudiants. Travail sur les idées et leur expression sous forme de croquis.

Analyse du thème conceptuel : Jardin des Délices et Délires (Thématique du Festival International des Jardins, Chaumont 2012)

Esquisse individuelle

Détermination d'une esquisse par groupe

Etape 3 : 21 Octobre au 2 Décembre 2011

Les détails techniques du projet : topographie, choix des matériaux et des végétaux, le chiffrage.

Etape 4 : 9 Décembre

Constitution du projet complet par groupe. Le projet se présente sous la forme une série de tâches prescrite aux étudiants :

- 1 *Notice explicative décrivant le parti pris*
- 2 *Plan masse 1/100°*
- 3 *Élévation adaptée au format A3 sur partie la + significative*
- 4 *Une page libre (perspective, esquisse, axonométrie, photos maquette, ...)*
- 5 *Un plan de végétation, légende lisible indiquant couleur et taille végétaux*
- 6 *Une estimation sommaire dépenses et descriptif des matériaux utilisés*

Etape 5 : à partir du 15 décembre

Recherche de sponsors pour le financement de la réalisation

Commande des matériaux et végétaux

Jury de la compétition intergroupes et désignation du lauréat (Non prévu en octobre au moment de la conception du planning mais rajouté par la suite)

Etape 6 : 12-16 Mars

Réalisation du projet de conception élu lauréat (au départ un seul projet était prévu mais le jury décida d'élire un deuxième).

La réalisation a finalement duré deux semaines jusqu'au 23 mars.

Le jardin fut présenté au public comme prévu à la Journée Portes ouverte le 24 mars.

Etape 7 : A partir du 23 Mars

Etape postérieure au projet concernant un plan de gestion de l'espace.

Ne figurant pas sur ce planning l'intervention des deux intervenants en MIL Ecriture Poétique qui devaient concevoir une œuvre plastique sur la parcelle paysagère, et d'y accrocher ensuite les réflexions individuelles des étudiants sous forme d'écriture poétique sur le thème du jardin crée (La Sieste : le dessin de la parcelle montre un géant endormi¹⁴²).

3.3 La mise en œuvre : l'activité réelle

La mise en œuvre englobe les sept phases prévues par la conception du projet. Nous allons analyser l'activité afin de repérer les écarts entre la tâche auto-prescrite et le réel. Dans le cadre de l'auto-prescription, seul le résultat attendu par le prescripteur peut être exploité car les opérateurs sont eux-mêmes les prescripteurs de la tâche. Ainsi, nous allons nous pencher sur le résultat attendu par le collectif afin de déterminer les écarts entre la tâche et l'activité.

L'activité réelle correspond en grande partie à la tâche auto-prescrite. Nous allons donc cibler les écarts constatés entre le document de planification et le réel. La pré-étape consistait à faire réaliser par les étudiants des supports de communication sur le projet qu'ils allaient vendre pour rembourser les frais avancés par l'établissement. Cette étape ne fut jamais réalisée. AR, l'enseignante coordinatrice nous explique :

...le problème qu'il y a eu, c'est un problème financier. Habituellement, les élèves partent en voyage la deuxième année, et ils font des actions en 1^e année pour financer une partie du voyage, alors que là, le voyage à Chaumont c'est un truc de 1^e année, ils arrivent, ils partent tout de suite, ben on peut pas leur demander une participation financière.

Vous avez fait comment ?

Et ben, c'est le lycée qui a payé. Moi, j'ai dit, on va leur demander, mais qu'est-ce-que tu veux, tu peux pas demander maintenant alors qu'ils sont déjà partis, tu vois tu peux pas motiver des jeunes pour faire un truc, je voulais qu'ils fassent des cartes, des photos, en plus il fallait le gérer, quelqu'un qui le prenne en charge, parce que tu vois je ne peux pas m'occuper de tout.

Nous pouvons aussi inclure dans la pré-étape, le voyage à Chaumont non listé sur le tableau mais qui constituant néanmoins pour le collectif une étape préalable nécessaire à la construction du projet.

¹⁴² Sa tête surélevée placée au bout du jardin est en métal et son corps allongé est représenté par un cheminement piéton recouvert de copeaux de pneus broyés. Document : annexe 6.

Quel était le but du voyage à Chaumont ?

... qu'ils voient différents jardins, qu'à partir d'un thème, les équipes d'étudiants s'approprient le thème différemment, parce que souvent leur culture de jardins, c'est quand même limitée à ce qu'ils voient autour d'eux, le jardin de leur parent, un, deux ou trois jardins publics, je veux dire qu'en terme de créativité Chaumont, c'est quand même génial, je pense que c'est essentiel ou alors il faut qu'il fasse énormément de visites, alors que là, en une journée, ils voient 20 jardins, ..., c'est cette richesse de conception, de végétaux, de matériaux... c'est pas mal qu'ils aient cette culture, et je pense qu'on ne peut pas faire Mini-Chaumont, s'ils n'ont pas vu Chaumont... il faut qu'ils aient vu comment on peut avoir des réponses complètement diverses à un thème.(AR, E22)

C'était très bien de montrer ça aux élèves, je pense que si on n'était pas allé, ils seraient partis sur des choses beaucoup plus techniques, c'est-à-dire moins de concept, alors que Chaumont n'est qu'un concept, l'artiste...chaque parcelle part d'une idée et après ils construisent là-dessus.... Et c'était très important qu'ils voient ça (AZ, E 19).

Au retour de Chaumont, les élèves ont eu à faire une restitution orale du voyage et ont abordé une réflexion sur la conception paysagère contemporaine.

Ensuite, le seul point de l'étape 1 non réalisé est l'allée carrossable. Il posait une contrainte supplémentaire en terme de moyens humains et financiers (le budget total était fixé à 7000 euros) et l'équipe n'avait pas suffisamment de temps pour le réaliser.

Le reste des étapes (2 à 6) fut réalisé selon le planning sauf sur le point de la durée du chantier. Au départ, il était prévu une semaine (du 12 au 16 Mars 2012) afin de laisser une semaine comme marge de sécurité entre la réalisation et la Journée Portes Ouvertes (JPO). Le chef d'établissement a exprimé son vif souhait de voir la réalisation terminée avant la JPO. Finalement une semaine se révéla insuffisante pour tout terminer et le chantier s'étala sur la semaine juste avant la JPO.

Le dernier élément ne figurant pas sur le tableau est l'intégration du MIL dans le projet. L'œuvre plastique collective se présentait sous la forme d'une chaise (la chaise du géant) mais les étudiants avaient omis d'allouer un espace pour cette chaise sur leur parcelle. Par ailleurs, il y a eu un problème de communication entre le noyau dur du collectif et les deux intervenantes MIL sur les attentes du projet. Ces dernières se sont senties en marge du projet et leur intervention en MIL vers la fin de la réalisation du chantier est apparue décalée et peu cohérente par un manque d'intégration dans le projet des élèves.

L'activité réelle se compose de deux parties : la conception de la tâche (comprenant le pré-conception) et la mise en œuvre. Dans le cadre de l'activité collective en M22 et MG1, l'activité prenant sa source dans une prescription externe, nous devons distinguer entre tâche et activité. Dans le cas

présent cependant, la tâche et l'activité émanent toutes deux du collectif. Nous considérons donc que l'activité réelle du collectif comprend aussi la tâche puisque l'activité collective démarre à partir du moment où la tâche est conçue.

Nous constatons peu d'écarts entre la tâche (document de planification) et l'activité réelle car les étapes prévues ont été effectuées. Cependant, dans le cadre du Collectif Mini-Chaumont, nous ne pouvons nous reposer uniquement sur la tâche de départ, les attentes du prescripteur à partir de cette tâche et la mise en œuvre de l'activité. Si les intentions figurent en grande partie dans le document de planning, nous devons cependant considérer à la fois le réalisé et le non-réalisé. (Clot, 2000).

3.4 L'activité réalisée et non-réalisée

Toute la partie se référant à la conception des jardins par les étudiants bénéficient d'un regard positif de la part des trois membres permanents du collectif. En revanche, le bilan est jugé mitigé pour la partie réalisation du chantier par deux enseignants sur trois. Seule la coordonatrice du projet (AR) semble se distancier des problèmes rencontrés qu'elle reconnaît cependant. Selon elle, l'ensemble du projet s'avère plutôt positif. Quant aux autres membres ayant participé aux projets tout en n'étant pas directement impliqués, ils évoquent la lourdeur de l'organisation et le manque d'anticipation.

Une réflexion sur le réalisé a eu lieu à l'initiative de la coordonatrice AR. Elle s'est faite sous la forme d'une réunion avec l'ensemble les enseignants de la classe ainsi que le proviseur et le proviseur-adjoint.

Après la réalisation du projet, AR a proposé une réunion pour faire un bilan. Elle a procédé sous forme d'activités de brainstorming. Chaque enseignant devait lister les points positifs et négatifs du projet et donner ses propositions d'amélioration. Les points de vue des enseignants étaient recueillis sous forme de 'post-it' affichés sur un tableau. Elle a fait ensuite la synthèse de chacune des trois rubriques et demandait parfois des explications lorsque les points évoqués n'étaient pas suffisamment explicites. Certains enseignants s'expliquèrent, ce qui engendra des échanges dans le groupe. La synthèse de chaque rubrique était présentée par AR qui a invité les enseignants à faire part de commentaires éventuels. De cette manière, un consensus était construit sur chacune des trois rubriques. Nous confronterons cette synthèse produite par le collectif avec celle bâtie à partir des propos recueillis par entretiens individuels.

Réflexions du Collectif Mini-Chaumont au cours de la réunion bilan (14 Mai 2012)

Points positifs du projet

- Les élèves sont satisfaits du projet. Un bilan avait été fait auprès d'eux et dans l'ensemble, il a été positif ;
- Les enseignants évoquent l'émulation créée chez les élèves par le concours, leur implication le projet et la construction de l'entente entre les groupes. Le travail d'équipe fédère le groupe ;

- Les élèves ont pu pratiquer les techniques de l'aménagement paysager et faire des TP dans le parc ;
- Les élèves ont reçu un apprentissage sur le jardin contemporain ;
- Ils ont fait une restitution très intéressante (le concours : des propositions d'une certaine richesse). La stratégie pédagogique sur cette phase était constructive : tous les élèves ont été actifs et ont participé au projet ;
- Le projet a mis l'accent sur la communication : les élèves devaient défendre leur projet en utilisant des techniques de communication
- Ils ont été mis en position d'autonomie. Ils ont géré un projet de A à Z en le menant à terme, de la conception à la réalisation ;
- Le projet a fait appel à différentes matières et a permis un travail transversal ;
- Au niveau de l'apprentissage, le débat technique a été fécond. Les élèves étaient amenés à défendre leur solution technique pour chaque projet ;
- Ce type de projet aide à créer des liens entre toutes les équipes du lycée. Certains formateurs du CFPPA ont aussi apporté leur contribution.

Points négatifs du projet

- Le travail avec AZ (l'artiste plasticienne) ne s'est pas fait en intégration comme c'était prévu ;
- Créer deux lauréats n'était pas une bonne idée car cela a rajouté trop de contraintes et a divisé le travail en chantier de la classe sur deux projets ;
- Les études techniques n'étaient pas assez poussées ;
- La gestion de chantier était trop lourde : peu de moyens humains mis en œuvre ;
- Il y a eu un décalage entre la programmation du déroulement du projet et les enseignements par manque d'anticipation: ceux-ci auraient pu être en phase avec le travail fait en chantier ;
- Le chantier a désorganisé les enseignements sur deux semaines et ces cours ont manqué aux élèves. Beaucoup d'élèves se sont démobilisés par la perte de cours ;
- Le projet était trop technique et a finit par créer une exclusion des matières générales. Il faut aussi se référer aux objectifs des autres pour pouvoir les intégrer. Il faut de l'anticipation sur les objectifs pour pouvoir intégrer suffisamment d'enseignants en amont du projet ;
- Du côté des élèves, il y a eu des frustrations créées par les projets non retenus ;
- En termes de cohésion classe, le projet n'a pas eu un impact fédérateur. La classe s'est plus ou moins divisée sur le chantier entre les mobilisés et les démotivés. Tous les élèves n'étaient pas impliqués dans la réalisation. Certains ont été déçus de ne pas trouver leur place dans la réalisation. Les élèves moteurs ont pris toute la place.
- Le MIL Ecriture poétique arrive trop tard. Maintenant que le projet est terminé, remobiliser les élèves sur la même thématique en écriture et arts plastiques sera très difficile car trop déconnecté du projet ;

- Le projet a consommé une bonne partie des heures en MIL et il ne reste pas suffisamment d'heures pour réaliser un travail satisfaisant ;
- Le chantier a été insuffisamment exploité par les formatifs. Il aurait fallu mieux valoriser le travail des élèves ;
- Tous les enseignants de la classe n'étaient pas impliqués dans le projet, ce qui a causé une surcharge de travail pour ceux qui étaient sur le terrain durant deux semaines ;
- Le stage était très mal placé : tout le travail de préparation du chantier (bons de commande et choix définitif des matériaux) a été réalisé en l'absence des élèves qui auraient pu profiter de cet apprentissage. Ce sont les enseignants qui ont fait ce travail à leur place ;
- Un seul projet choisi, c'est trop peu, cela crée une exclusion des autres. Ou alors il aurait fallu que le projet soit réellement collectif et contient un petit bout de chacun. Il aurait fallu aboutir à un projet commun d'élèves ;
- Les objectifs sur le chantier n'ont pas été définis précisément : résultat, un demi-groupe d'élève s'est retrouvé de façon constante et un ou deux enseignants surchargés la plupart du temps. Chez les élèves, trop de travail pour certains et pas assez pour d'autres.
- Il y avait trop de monde sur cette petite parcelle. L'organisation du chantier en termes de répartition des tâches entre les groupes doit être améliorée.
- L'organisation de la semaine doit être revue : Il faut trouver à occuper le demi-groupe qui n'est pas sur le chantier. Des tâches spécifiques auraient dû leur être assignées ;
- Il y eu un manque de cohérence par rapport aux tâches demandées aux élèves : demander aux élèves de réfléchir sur le projet plastique deux fois sur un temps décalé, une première fois sous la forme de restitution du voyage à Chaumont, ensuite lorsqu'ils avaient à réfléchir sur leur propre parcelle.

Propositions d'amélioration

- Faire une rotation de petits groupes d'élèves sur le chantier pour éviter les problèmes d'exclusion. Le seul problème de la rotation toutefois, ce que les élèves ne verront pas tout le chantier ;
- Il faut prévoir minimum deux enseignants sur le chantier (surcharge de travail et sécurité chantier) ;
- Prévoir du travail en autonomie pour les élèves qui ne sont pas sur le chantier, de préférence un travail en lien avec le chantier (par exemple, un travail de communication sur le chantier) avec des rendus obligatoire ;
- Au lieu d'avoir à juger entre 10 projets finis et n'en choisir qu'un, viser un projet moins abouti sur lequel travaillent tous les élèves. On obtient ainsi une participation maximal des élèves sur le projet final et cela évite le problème d'exclusion et c'est plus fédérateur ;
- Avancer la date du jury (15 Décembre actuellement). Cela laisse le temps pour retravailler les détails du projet retenu ;
- Prévoir de déplacer la date des stages ;

- Les BTS1 de cette année pourraient expliquer aux BTS1 de la prochaine promotion ce qu'ils ont vu, ce qu'ils ont fait et ce qu'ils ont voulu faire. Cela pourrait être une bonne introduction à la thématique du prochain pour l'an prochain ;
- Viser un seul lauréat et un seul chantier ;
- Aboutir à un projet plus collectif au niveau des enseignants : choisir ensemble les options possibles, définir les objectifs et la programmation du chantier ;
- Lier le projet des élèves et le MIL Ecriture poétique en l'intégrant au projet dès le départ et que le MIL intervienne vers la fin du projet mais non bien après pour éviter le problème de cohérence. Les élèves ne se sont pas sentis concernés, et la chaise, produit collectif MIL est décentrée par rapport aux projets des élèves étant implantée loin de la parcelle. Le décalage dans le temps produit de la répétition pour les élèves qui se retrouvent à réfléchir une fois de plus sur le thème de Chaumont.
- Poser la question de l'évaluation. Le projet pourrait être ou devrait être évalué en CCF ;
- Intégrer le chantier à la formation, c'est-à-dire dans les enseignements. Le chantier ne doit pas être vécu comme quelque chose à côté des cours mais il doit faire partie des cours. Il faut donc prévoir pour chaque matière comment les enseignants interviennent et prévoir le projet en fonction de la planification pédagogique des enseignements disciplinaires ;
- Revoir la fréquence des réunions d'équipes pour mieux anticiper et mieux se concerter ;
- Réfléchir sur le lien entre le chantier et la JPO. Doit-on maintenir la JPO comme date butoir de réalisation pour pouvoir présenter le projet au public ? (Les enseignants soulignaient le planning serré et la pression supplémentaire de devoir tout boucler avant la JPO. Cette question est tranchée par le Proviseur durant la réunion. Oui, c'est important que le projet soit prêt pour la JPO. Il fait partie des enjeux de formation qu'on offre en BTS et il est important de pouvoir et le valoriser auprès du public et des partenaires) ;
- Proposer d'intégrer le projet à la réflexion menée sur l'individualisation. Le chantier est un prétexte pour faire les cours. On pourrait en profiter pour construire des cours en auto-formation, par exemple pour les proposer aux élèves durant les semaines de chantier. Les élèves n'auront qu'à piocher dans les supports pédagogiques à leur disposition pour trouver ce dont ils ont besoin. Cela implique pour les enseignants de travailler les séquences à l'avance et produire des ressources prêtes à l'emploi. EDUTER propose de nous aider pour produire ces ressources destinées à l'auto-formation des élèves.

Réflexion des trois membres du collectif lors des entretiens

Nous allons prolonger les éléments à valeur de bilan par d'autres éclairages issus des entretiens des trois enseignants (AR, AW, AX) permanents du projet. Certains points mentionnés n'ont pas été évoqués durant la réunion bilan des enseignants de la classe.

Sur l'apprentissage : ce qu'il manque

Pour la coordinatrice AR, les objectifs de l'apprentissage n'ont pas été suffisamment exploités et l'apprentissage non optimisé pour les élèves. Elle souligne que les élèves auraient voulu mieux

apprendre les techniques de l'aménagement durant le chantier. Elle fournit également des indications sur ce que le collectif devrait faire pour parvenir à un projet plus satisfaisant. Cette démarche démontre que l'enseignante s'est engagée dans un processus réflexif sur l'activité. Elle évoque en quelque sorte les possibles de l'activité, le non-réalisé, ce qu'il aurait fallu faire (Clot,2000)

...ils auraient voulu plus apprendre ... il y a une demande de travail concret en aménagement... Tu vois quand on fait un béton par exemple ... c'est de voir comment on le fait ... mais concrètement on ne peut pas avoir trente pour voir comment on fait le béton. L'idée de départ est que le projet leur permet de mieux apprendre. Il faut que ça soit très organisé, c'est-à-dire, que le projet soit un moyen d'aller chercher dans la formation... Il faut qu'ils soient équipés, qu'ils aient un certain nombre de ressources ... Après c'est les guider sur l'acquisition de connaissances pour que ça devienne vraiment un outil d'apprentissage. (AR, E22)

Ils sont revenus de stage, on avait déjà fait toute la partie commande des matériaux et ça on l'a géré seul en fait. Je pense que ça serait bien qu'eux voient ce que ça engendre. ...Donc ouais, ça serait bien qu'ils soient là pour se rendre compte ce que c'est quoi, la gestion de commandes et tout ça... (AW, E18).

Les avantages pédagogiques du projet étaient moins accentués durant la réunion où le poids des remarques sur les dysfonctionnements du projet avait pris une certaine place. Pourtant, ils sont bien présents à l'esprit des porteurs du projet.

Là ils ont quand même beaucoup vu ...il y avait le terrassement, il y en a beaucoup qui sont allés sur les machines, chose que sinon ils n'auraient pas faite, et qui ont manipulé les machines. Ils ont vu comment on fait un fond de forme, ils ont vu comment on installe les voliges. Une fois que les projets ont été définis, ils ont présenté les techniques qu'ils allaient utiliser, les matériaux, les végétaux. Tu vois après l'étape dessein... c'était réellement intéressant parce qu'il y avait des problèmes qui se posaient, comment on allait faire ces voliges, quels matériaux, comment on allait les installer, et ça, en termes d'apprentissage c'est rudement formateur. ...La différence entre ce chantier et les autres, là c'est eux qui l'ont conçu, c'est eux qui ont défini les matériaux, les végétaux... pour moi ça c'est important... (AR, , E22).

Ben, le plus positif c'est pour les élèves... c'est formateur, pour eux c'est une semaine de TP... Et comme les élèves sont très demandeurs de la pratique, c'était une occasion d'allier cette demande avec un projet dans sa globalité. (AW, E18)

Un projet à valeur d'essai pour le collectif

Pour AR, malgré les failles du projet, il était utile de le faire pour « *montrer que c'était possible, qu'on pouvait le faire avec une classe, que ça fonctionnait* ». Le projet représente donc pour elle un test qui a fonctionné et qui demande à être amélioré. Il a permis de réfléchir sur ce qui est faisable et ce qu'il ne l'est pas en contexte.

- Là on a quand même ce recul, on sait en gros comment ça se passe, et que nos échéances, on peut les fixer.

- Donc, vous identifiez ce qui est à corriger principalement au niveau de l'organisation... ?

- Ben, l'organisation, à la fois de l'équipe, le travail des élèves, et les acquisitions et connaissances des élèves. ...Et justement, c'est en faisant le projet que tu bouscules un peu le truc..., tu es obligée de t'adapter, tu vois ce qui prend du temps, ce qui prend pas de temps. Ouais, bien sûr les erreurs que tu fais, comment il faut faire autrement...

Surcharge de travail et stress pour les porteurs du projet

De même, le stress dû à la surcharge de travail était peu évoqué durant la réunion mais il était pourtant un facteur dominant pour les enseignants et particulièrement pour un des deux responsables techniques du chantier.

Il en ressort que tout le travail sur le chantier est retombé sur les épaules d'un enseignant, en particulier AX (enseignant en aménagement), de même, toute la préparation du chantier a été menée par AR principalement. AW, l'enseignante en aménagement, n'a pu se rendre disponible sur la durée des deux semaines (elle a été en arrêt maladie pendant deux jours et devaient assurer des cours en Licence et en BTS) et AX s'est retrouvé seul pendant plusieurs jours. Cela a occasionné une surcharge de travail et un stress important.

J'ai passé deux nuits à ne pas dormir, le stress était quand même intense. Il fallait tout faire, c'était trop de trucs à gérer. (AX, échange 5. 04. 2012)

C'est surtout une grosse surcharge de travail. AR y a passé une semaine de ses vacances, plus la dernière semaine avant les vacances, et cette semaine aussi ; elle a beaucoup fait, c'est presque elle qui a tout pris en charge cette partie. ...Il a stressé vraiment je pense, plus que... AR et moi, par exemple. (AW, E18).

Le manque d'anticipation par rapport à l'aspect technique du chantier

Cet aspect n'était pas non plus évoqué durant la réunion. Pourtant, il est mentionné par les deux enseignants techniques durant les entretiens. Deux autres enseignants techniques ayant participé ponctuellement sur le chantier soulignent également des problèmes techniques.

C'est notre première année de projet...il y a eu des erreurs techniques, il y a des choses qui ne sont pas parfaites quoi...c'est sur les choix des matériaux par exemple, les bordures, c'est vrai que ça se dilate énormément à la chaleur, c'est pas parfaitement rectiligne par rapport à ce qu'on aurait souhaité, la tête du géant et ben, ça commence à s'écarter un peu, on avait pas pensé qu'il y avait trois plaques qui était pas soudées entre elles, donc ça s'ouvre un peu quoi, ça prend du jeu il faut qu'on trouve une solution pour gérer ça ; et puis des problèmes sur le terrain au moment où ...manque de matériaux, on était obligé d'aller chercher des choses. ...Mais en fait au départ on avait dit on bloque une semaine pour ça, donc, sans savoir déjà quel serait le projet, ensuite, on a eu des soucis techniques..., on avait jamais fait ça, des bordures métalliques, et tant qu'on avait pas posé ça, on pouvait rien faire, donc du coup, on a pris du retard là-dessus parce qu'on ne savait pas évaluer combien de temps ça nous prendrait de poser ces bordures, on n'avait sous-estimé ce temps de pose. (AW, E18)

Et puis il y a quelques soucis techniques, par exemple avec la tête, on ne savait pas que ça n'allait pas bien tenir comme ça. Et ça les étudiants ils le voient bien, ils voient bien les erreurs qu'on fait, ils voient quand on n'est pas sûr et qu'on rate des trucs. (AX, 5.04)

Le manque d'anticipation par rapport au planning

Il faudra organiser davantage le planning, qui fait quoi, et vraiment s'y tenir, et pas laisser un groupe d'élèves prendre le dessus, du coup ça crée des frustrations. Donc il faut des plannings plus précis, qui fait quoi et à quel moment... (AW, E 18)

Il y a aussi que je me suis retrouvé souvent seul, AW a été malade, il a fallu se débrouiller moi et AR, et AR, elle s'est aussi beaucoup occupée de la partie commande. Le chantier, je me suis retrouvé souvent à tout gérer, 20 étudiants sur le chantier des fois, c'était dur. Donc, un problème d'organisation ; on n'a pas été top au niveau planification. Ça il faut vraiment revoir... il faut bien les préparer les chantiers pour qu'il y ait moins d'imprévus. Là sur le terrain, du coup, c'était parfois très lourd.

... les étudiants, ils n'ont pas été là pendant la préparation du chantier, et ça c'est important, on aurait pu leur expliquer comment on comptait passer de la préparation à la réalisation, et du coup, il y a certains trucs qu'ils ne comprenaient pas, pourquoi on faisait comme ça. Et puis au niveau des commandes tout ça il aurait fallu les associer. (AX, 5.04)

C'est parce que on avait pas anticipé, parce que toute l'équipe n'était pas associée au début, mais c'est aussi parce que les profs, ils ont du mal à être là, en début de truc tu vois, ils ont l'impression que ça ne les concerne pas, « ah ouais, c'est quoi ce machin, ah ouais, encore une réunion », ouoof, voilà et finalement ça échappe au planning, en plus le planning on l'avait pas fais en début d'année. (AR, E22).

Nous venons d'examiner les différentes étapes de l'activité collective de Mini-Chaumont :

La tâche : phases pré-conception et conception.

L'activité réelle : capitalisation du voyage d'étude à Chaumont-sur-Loire, réflexion préalable sur la conception paysagère, conception paysagère par les étudiants et réalisation du chantier.

Le réalisé et le non-réalisé : réflexion des membres sur l'activité réelle comprenant ce qui aurait dû être fait et ce qui pourrait être fait. C'est une phase à valeur de bilan mais qui montre également les possibles de l'activité collective.

L'activité collective de Mini-Chaumont a permis des conduites réflexives face à des situations de travail complexes. Elle a favorisé un espace d'échange d'idées et de partage, tout en redynamisant le travail par un constant renouvellement de situations. Elle a aussi favorisé un environnement d'apprentissage social et la possibilité de mieux faire face à la complexité de la tâche.

3.5 La marge d'autonomie du collectif Mini-Chaumont

Contrairement aux collectifs M22 et MG1, la marge d'autonomie générée par l'activité du collectif Mini-Chaumont est de nature double. Pour les deux premiers collectifs, l'autonomie s'exprimait à travers l'activité collective dans toutes ses phases (de l'interprétation de la tâche à la mise en œuvre) alors que l'autonomie du collectif Mini-Chaumont inclut aussi la tâche puisqu'elle est créée à partir d'une initiative spontanée. Le cas d'une auto-prescription a pour effet d'élargir la marge d'autonomie pour englober à la fois la tâche et l'activité. (Cf. Schéma en fin de chapitre).

Pour repérer la marge d'autonomie dans les cas précédents des collectifs M22 et MG1, nous avons examiné les écarts entre la tâche prescrite et l'activité réelle. Nous nous sommes rendus compte durant l'étude que nous allions devoir adapter légèrement notre grille d'analyse utilisée précédemment pour convenir au cadre de l'activité collective présente. En effet, la marge d'autonomie ne démarre pas à partir de l'interprétation de la tâche mais à partir de la tâche elle-même. Ensuite, le réalisé est une étape très importante pour Mini-Chaumont à la différence du M22 et du MG1.

Les deux premiers collectifs puisent dans les référentiels pour construire l'activité collective et ils savent qu'ils doivent recommencer l'année suivante. C'est probablement pour cette raison que nous n'avons pas pu déterminer une phase explicite de réflexion *a posteriori* sur l'activité. Pour Mini-Chaumont la pérennisation de l'activité collective dépend entièrement de cette étape réflexive (le réalisé) qui dictera si l'activité doit se poursuivre, comment et dans quelles conditions elle devrait se poursuivre. Dans le cas d'une auto-prescription, le sort de l'activité collective dépend du collectif lui-même en opposition à la situation en M22. Quant au MG1, le collectif se place à mi-chemin entre les

deux. La partie prescrite de l'activité collective (liens documentation et une discipline x) ne dépend pas du collectif alors que la partie créée l'est (liens entre l'ESC, le Français). Ainsi, nous avons à rechercher les indices d'autonomie à travers toutes les phases de l'activité pour le cas Mini-Chaumont.

Notre étude révèle une marge d'autonomie importante dégagée par le collectif Mini-Chaumont à partir de l'activité collective mise en œuvre. Rappelons quelques éléments de notre cadre théorique sur la notion d'autonomie. L'autonomie individuelle est liée à la capacité de former ses propres idées ou jugements sans une influence extérieure, et la capacité d'agir selon ses idées propres. L'individu autonome professionnellement est doté de réflexivité et il est capable d'organiser et mener son travail selon ses convictions propres, et de l'analyser de façon suffisamment distanciée pour pouvoir porter un regard critique à la fois sur le processus et le produit de l'activité. L'autonomie collective implique une liberté de conception, la convergence des objectifs vers un but commun, un faible niveau de contrôle, et une relation d'interdépendance par rapport à la tâche.

Nous constatons ainsi que le collectif s'est engagé dans une activité qui lui a permis de créer une tâche (la programmation par la conception et planning des échéances) sans être dicté ou guidé par une influence externe, et qu'il a imaginé une tâche permettant différentes étapes de réalisation tout en anticipant les conditions du déroulement (la coordination) de l'activité collective. Quant à la réflexivité, nous avons vu que le collectif est capable de mener une réflexion sur l'activité en analysant le réel et en émettant des propositions sur les possibles de l'activité à partir de l'examen du réalisé.

Le collectif Mini-Chaumont en étant à l'origine de l'activité collective s'est créé une marge d'autonomie englobant les trois grandes phases de l'activité au sens ergonomique du terme : la tâche, l'activité réelle et le réalisé. La contribution du collectif est double : en s'auto-prescrivant la tâche, il contribue à revitaliser le genre professionnel au sens de Clot et en renouvelant l'expérience (version 2 de l'activité), il se forge son style professionnel (Clot, 2000). Ainsi, l'auto-prescription peut être considérée comme une prise d'initiative par le collectif pour laisser sa marque sur le genre professionnel.

C'est ce processus de métamorphose des genres promus au rang d'objets de l'activité et recevant de nouvelles attributions et fonctions pour agir qui conserve sa vitalité et sa plasticité au genre. (...). Les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels qu'ils prennent comme objets de travail sitôt que ces derniers se « fatiguent » comme moyens d'action. Le style participe du genre auquel il fournit son allure. (...). Les genres restent vivants grâce aux créations stylistiques. Mais, inversement, la non-maîtrise du genre et de ses variantes interdit l'élaboration du style. Prendre des libertés avec les genres implique une fine appropriation de ces derniers. (Clot, 2000)

La création du style n'est donc possible qu'à condition de s'appropriier le genre. En d'autres termes, le collectif ne sera en mesure de fabriquer son style que s'il poursuit l'activité collective au-delà de la version 1 et en ayant une bonne maîtrise du genre. Le collectif alimente ainsi le genre par des « *contributions stylistiques personnelles* ». Nous pouvons affirmer que collectif Mini-Chaumont entretient le genre qui ne « *se réalise et ne se révèle que dans les diverses variantes qui se forment au long de son évolution* ». Pour Clot, « *plus un sujet a de points de contact avec ces variantes, plus riche et plus souple est son maniement du genre* ». Ainsi, le pouvoir d'agir du collectif Mini-Chaumont repose sur des tentatives de maîtrise du genre à travers la rencontre avec les variantes de l'activité. L'élaboration d'un style propre au collectif est l'aboutissement de ce parcours.

L'activité collective (version 1) conserve en elle la mémoire de l'agir du collectif. Le genre « *vit dans le présent* » mais « *se souvient de son passé et forme une mémoire pour prédire* ». Ainsi, la version 2 pourrait bénéficier de cette mémoire du passé. Une des fonctions du collectif serait ainsi d'assumer une « *dynamique générique* » capable de se présenter à la fois comme source et ressource de l'activité collective. L'initiative de création de la tâche stylise le genre et permet en même temps au collectif de s'en affranchir. Par conséquent, il se forge un instrument capable de générer de l'autonomie pour le groupe.

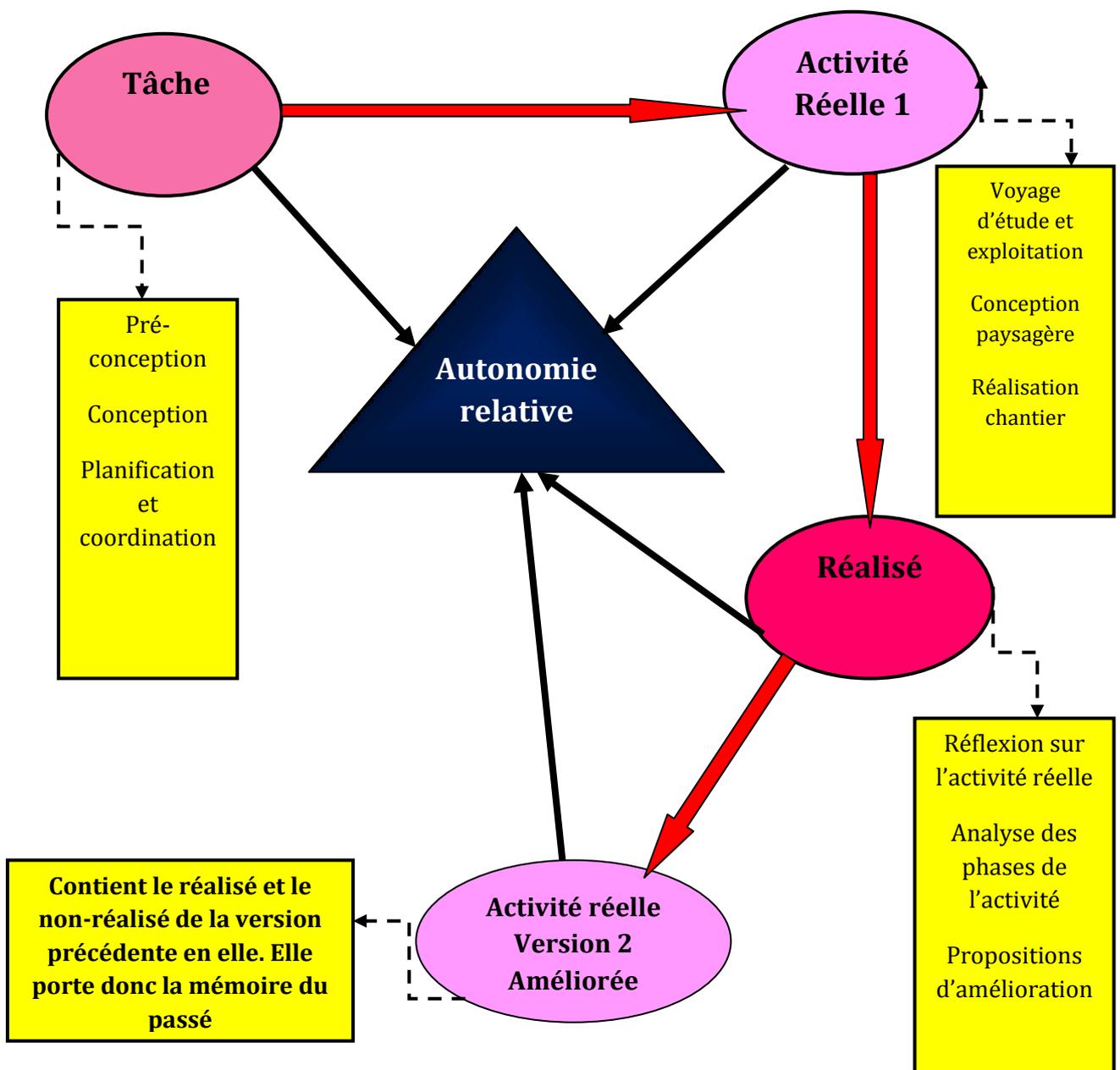
L'autonomie se repère sur « *l'ensemble des savoir-agir* » qui a émergé durant l'activité collective, « *combinant des ressources endogènes de chacun de ses membres* ». (Amherdt, 2000) L'autonomie relative créée est ainsi cet espace où se combinent des « *compétences nouvelles issues de combinaisons synergiques de ressources* » (Ibidem). Par conséquent, la marge d'autonomie créée par le collectif Mini-Chaumont est plus importante par rapport aux deux autres collectifs puisqu'elle émane d'une synergie de ressources plus significative. Le collectif M22 manquait d'un noyau dynamique capable d'entraîner l'action collective. Quant au Collectif MG1, l'activité repose de façon déséquilibrée sur une seule ressource (BC) dont le rôle pivot conditionne entièrement l'existence et la pérennisation du collectif. Dans une moindre mesure, AR demeure la ressource responsable de l'articulation de l'activité collective de Mini-Chaumont mais elle est secondée par deux enseignants techniques dont la présence et le soutien sont vitaux pour légitimer un projet essentiellement tourné vers le cœur de métier de la formation.

Nous proposons un schéma (page suivante) marquant les étapes de l'activité du collectif Mini-Chaumont.

Schéma : Les quatre étapes de l'activité collective auto-prescrite de Mini-Chaumont

Le collectif Mini-Chaumont est actif dans les trois phases : conception de la tâche, réalisation de l'activité et réflexion sur l'activité. Une quatrième étape représente la version de l'activité future (Version 2) envisagée par le collectif qui a l'intention d'y intégrer les enseignements bénéficiés de la version 1 et du réalisé.

Les quatre étapes sont toutes génératrices d'une marge d'autonomie et elles se dirigent vers cette dernière sur le schéma.



Conclusion sur le chapitre 10

Contrairement aux deux autres collectifs dont l'activité émane d'une source externe, Mini-Chaumont est issu d'une auto-prescription. Par conséquent, certaines divergences dans le mode opératoire sont visibles : alors que les deux collectifs suivent le schéma de la grille d'analyse de l'activité que nous avons élaborée, Mini-Chaumont représente une extension du champ d'intervention en englobant des responsabilités spécifiques relatives à la tâche et au devenir de l'activité. En effet, le collectif Mini-Chaumont conçoit et réalise lui-même la tâche et cette initiative lui donne un pouvoir d'agir sur la manière de la réaliser. Il devient ainsi l'instrument de sa propre action, ce qui explique un élargissement de la marge d'autonomie associée à l'appropriation de la tâche.

L'expérience Mini-Chaumont confirme une fois de plus l'importance d'une adhésion mentale à la tâche, préalable nécessaire à la construction de la motivation chez les sujets. La motivation élément catalyseur englobant des intentions de nature diverses (personnelle et professionnelle) conditionne le devenir de l'activité collective puisqu'elle en est le moteur.

Par ailleurs, l'étude sur l'activité collective Mini-Chaumont révèle la nécessaire intégration de tous les membres participants à la conception de la tâche. Les membres qui n'y ont pas participé l'ont vécue comme une obligation supplémentaire et comme une prescription imposée à laquelle ils peuvent s'y soustraire sans risque d'être pénalisés par l'organisation. L'intégration de tous les membres aura donc pour effet d'établir la responsabilité de chacun. Or, dans le cas présent, certains ne se sont pas sentis responsables, ce qui a entraîné certaines déviations comme la gestion d'un chantier pendant plusieurs jours par un seul membre face à vingt élèves.

Enfin, Mini-Chaumont montre les vastes possibilités offertes par l'action, collective seule capable de revitaliser efficacement le genre professionnel et de doter les membres d'un pouvoir d'agir sur le travail.

Chapitre 11

Analyse comparée des résultats obtenus

Nous effectuons dans ce chapitre une analyse comparée des résultats obtenus à partir de notre étude multi-cas. Notre objectif est de déterminer deux types de rapports : entre la tâche et l'activité selon le type de tâche (descendante, discrétionnaire, ou remontante), et entre l'activité et la création d'une marge d'autonomie. Ensuite, nous étudions les facteurs à l'œuvre dans le processus de l'activité collective et le type d'influence qu'ils exercent. Dans un premier temps, nous établirons les éléments essentiels caractérisant chaque collectif afin de distinguer ce qui les différencie et ce qui les rassemble. Notre objectif ici sera d'identifier les facteurs variables et invariables de l'activité collective afin de pouvoir faire le lien avec l'autonomie générée par un collectif de travail.

1 Eléments caractérisant les collectifs de travail à Saint-Ismier

1.1 Eléments objectifs

1.1.1 Types de tâche

Nous avons classé les types de tâche selon la marge d'interprétation qu'elle laisse à l'opérateur. La tâche peut s'exprimer de diverses manières :

- **A** Elle est très précise et guide pas à pas l'activité (M22 et une partie du MG1). Les enseignants ont deux types de réaction : soit ils apprécient la précision et la réduction d'incertitudes, soit ils considèrent la tâche comme une contrainte qui diminue leur marge de manœuvre.
- **B** Elle comporte délibérément des zones *floues*¹⁴³ et laisse une marge de manœuvre importante à l'enseignant (MG1). Ce type de tâche conduit à un degré élevé de variabilité intra et inter activité : d'un enseignant à un autre, d'un collectif à un autre, d'un établissement à un autre. Mini-Chaumont en est un exemple puisque l'activité mise en œuvre est unique et spécifique à l'établissement.
- **C** Elle comporte des imprécisions. Ces imprécisions sont parfois considérées comme des incertitudes non salutaires (M22) avec des ambiguïtés affectant la lisibilité de l'action collective pour les acteurs eux-mêmes (M22)

¹⁴³ Un exemple : « L'équipe dispose d'une relative autonomie pour concevoir et organiser le déroulement de la formation dans le temps, la mise à niveau des candidats à l'entrée de la formation, les activités pluridisciplinaires et les modules d'initiative locale. » (Référentiel Professionnel, BTS A AP, 1994).

- **D** La tâche est auto-prescrite. C'est le cas de Mini-Chaumont où le collectif dispose d'une grande marge de manœuvre pour agir.

Le M22, *collectif contraint*, est lié à A et C avec un guidage précis de l'activité.

Le MG1, *collectif semi-contraint*, correspond à A et B : avec des zones floues dans la prescription et un guidage en partie cadrée mais une liberté de manœuvre.

Mini-Chaumont, *collectif libre*, rejoint la situation en D, étant à l'origine de la prescription.

Remarque : La précision de la tâche tend à réduire la zone d'incertitude mais le cadrage de l'activité laissera cependant moins de marge à l'interprétation par le collectif.

1.1.2 Rapports avec la tâche

Quelques rappels des points théoriques discutés au Chapitre 4 : La tâche fait référence à la prescription encadrant le travail de l'opérateur alors que l'activité représente une interprétation ou transformation de la prescription par l'opérateur. L'activité réelle est ainsi le produit d'un travail d'appropriation et de transformation de la prescription par l'opérateur. La prescription a également le statut d'*artefact culturel* (Amigues, 2003, 2004) puisqu'elle porte en elle une sorte de mémoire collective de travail. C'est « *une mémoire agissante dans un milieu/collectif de travail donné, qui loin d'être externe et étrangère à l'activité (individuelle et collective), en est consubstantielle.* » (Amigues, Lataillade, 2007). Quant à l'activité réelle, elle englobe le réalisé (ce qui se fait) mais également le non-réalisé. L'activité, gouvernée « *par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts ... n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour* » (Clot, 2000). « *Il n'y a pas de discontinuité ontologique entre tâche et activité* ». Six rappelle que les collectifs sont aussi des prescripteurs. Nous avons vu dans le cas du MG1 et de Mini-Chaumont que ces collectifs se prescrivaient eux-mêmes la tâche. La tâche est ainsi considérée comme processus et non comme état.

Dans les trois collectifs que nous avons observés, la tâche est à la fois la source et ressource (Amigues, 2007) pour l'activité. Le M22 et MG1 s'organisent à partir de la tâche. Quant à Mini-Chaumont, elle construit son activité à partir d'une tâche qu'elle a elle-même imaginée. Nous savons aussi que les collectifs font face à une diversité et une variabilité des situations de travail. Le degré de variabilité semble toutefois limité au type de tâche auquel font face les collectifs. Le cadrage de la prescription a tendance à réduire les incertitudes de l'activité : le M22 varie peu et le collectif avance sur un terrain relativement familier. Tandis que dans le cadre du MG1 et Mini-Chaumont, les enseignants « *gèrent eux-mêmes une multiplicité de contraintes issues des différentes logiques dont ils sont porteurs et élaborent des compromis complexes dans leur activité* ». (Six, 2000). Le MG1 traite à la fois l'information descendante émanant de la hiérarchie et du sommet stratégique et une

information montante issue du groupe. Quant à Mini-Chaumont, il est à l'origine d'une prescription remontante émanant du collectif et pour le collectif, dont l'initiative de créer des situations inédites contribue à renouveler le genre professionnel.

1.1.3 Ecarts entre tâche et activité

Le M22 régit par une tâche rigide montre peu d'écarts entre tâche et activité. L'étude montre également le faible niveau d'appropriation de la tâche : les enseignants suivent la prescription sans trop la modifier. Quant au MG1, cadré par tâche discrétionnaire, il révèle un écart important entre tâche et activité. Passeurs d'Histoires est une re-création complète de la tâche. Les membres s'appuient sur une prescription (mise en situation de communication artistique) et construisent une situation inédite. Le collectif a ainsi étendu les possibilités de la tâche par la construction d'un projet aux ramifications importantes (création des liens entre plusieurs matières et avec des partenaires extérieurs, une contribution au développement du territoire local et un travail sur la connaissance d'un territoire). Cette démarche procure aux membres un sentiment d'autosatisfaction dans la réussite du projet, nourrissant la motivation, moteur de l'activité collective. Enfin, Mini-Chaumont présente une configuration différente avec une tâche auto-prescrite. La prescription est davantage mouvante : elle est devenue processus. Aussitôt conçue, elle est appropriée et continue à se transformer. Face à une tâche en mouvement et une variabilité de situations, le collectif agit et réagit constamment pour opérer des ajustements. Les rapports tâche - activité gagne une dimension nouvelle.

La tâche auto-prescrite structure et organise l'activité collective. Mini-Chaumont représente un collectif d'enseignants correspondant à une *équipe effective, une cellule dynamique de travail* (Leplat, 2000) dont les membres poursuivent les mêmes objectifs et sont liés de façon interdépendante autour de la tâche à effectuer. Le groupe a développé une compétence collective résultant de la coopération et de l'interaction entre les membres. Rappelons que la compétence collective est « *l'ensemble des savoirs et savoir-faire d'un collectif de travail issu de l'interaction entre ses membres et mis en œuvre pour faire face à une situation de travail* » (Cuvelier, 2011, citant Cru, 1988).

1.1.4 Mode de fonctionnement : la coopération et la collaboration

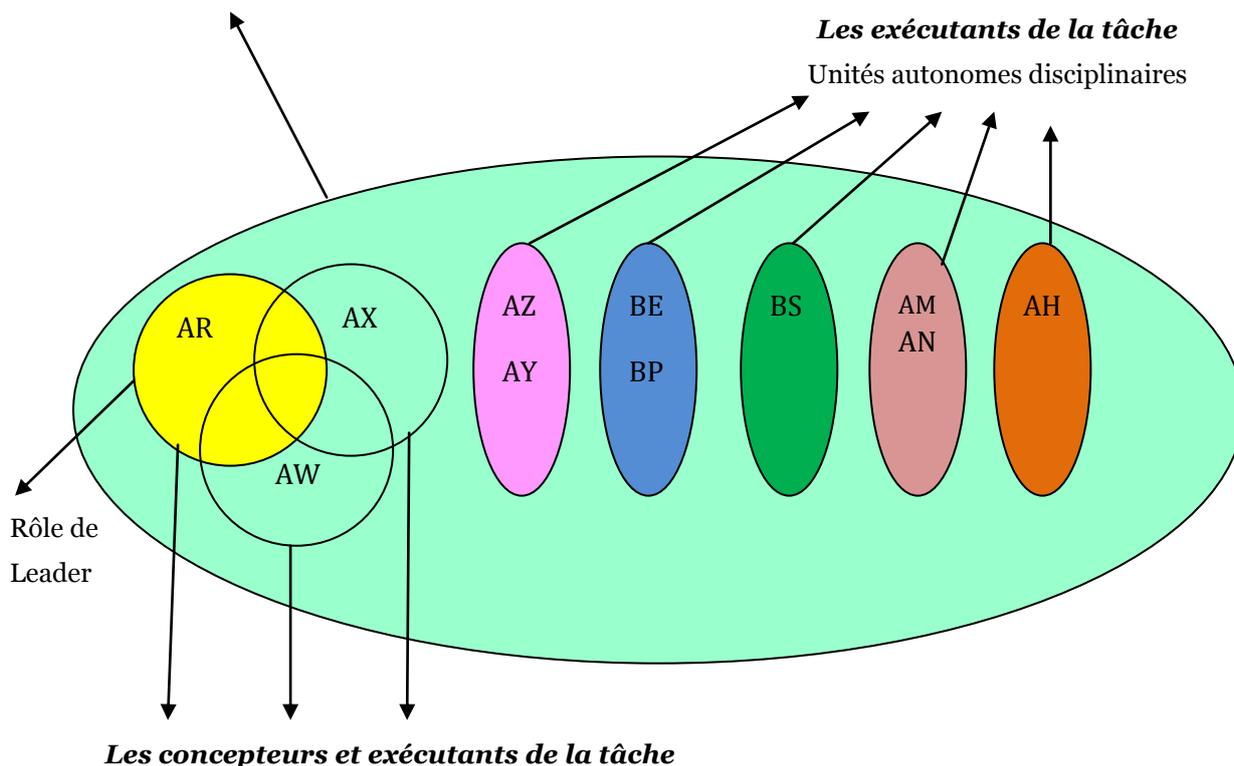
Le mode de fonctionnement caractérisant le collectif Mini-Chaumont est le mode coopératif. Heutte (2003) souligne certaines caractéristiques de la coopération telle que l'autonomie, des interactions limitées et la responsabilité limitée de chacun à *la réalisation des actions qui lui incombent*. Mini-Chaumont fonctionne sur ce mode. Le travail est collectif mais réalisé de façon autonome individuellement. Un membre (AR) assume la fonction de chef de projet et procède à une division et répartition de la tâche, coordonne la programmation et la concertation et assure le suivi du projet. La conception (AR, AX, AW) est séparée de l'exécution, représentée par le travail disciplinaire que prépare chaque enseignant individuellement ou en groupe. Le collectif poursuit des objectifs

transversaux et les schémas mentaux sont croisés : chacun ayant en tête sa partie mais aussi celle de autres pour que l'action collective prenne sens. La coopération met plus en valeur le résultat du travail (Myers, 1991).

Schéma 1

Le collectif libre Mini-Chaumont sur le mode de la coopération

Collectif de travail Mini-Chaumont



Dans un processus coopératif, un découpage en sous-tâches indépendantes est possible et la coordination intervient lors de l'assemblage des résultats partiels (Dillenbourg et al, 1996).

En coopération, un degré d'autonomie plus élevé est exercé par les membres sur leur travail, avec une division verticale prépondérante de la tâche et une forte rationalisation du processus de coopération. Les responsabilités individuelles sont assez importantes avec un marquage significatif des particularités individuelles.

« Le mode coopératif résulte d'une division négociée (rationalisée) a priori d'une tâche en actions qui seront attribuées (réparties) entre des individus qui vont agir de façon autonome. Les interactions se limitent à l'organisation, la coordination et le suivi de l'avancement (souvent sous la responsabilité d'un individu chargé de s'assurer de la performance individuelle de chacun). La responsabilité de chacun est limitée à garantir

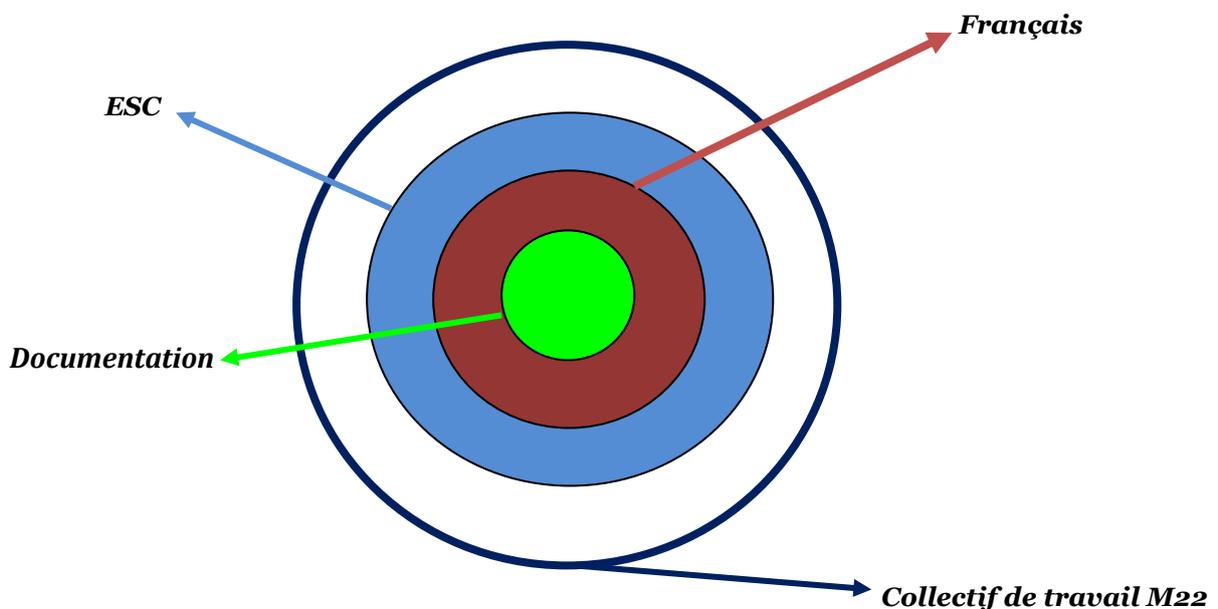
la réalisation des actions qui lui incombent : c'est la concaténation progressive et coordonnée du fruit de l'action de chacun qui permet d'atteindre l'objectif. (Heutte, 2003).

Dans le cadre de Mini-Chaumont, la conception de la tâche est imaginée par AR qui assume aussi la phase de conception, assistée par AW et AX. AW et AX dirigent les opérations techniques sur le chantier et la conception paysagère est pilotée par AX seul. Le reste de l'équipe prend en charge la partie de l'activité lui incombant : AZ et AY, la facette artistique, BE et BP pour la végétalisation du chantier, BS, la manipulation d'engins, et AH, AM et AN pour préparation à l'installation de l'arrosage automatique, AH, conseil en installation d'arrosage automatique.

Le mode de fonctionnement caractérisant les collectifs M22 et MG1 est la collaboration. Blanquet (2007) rapproche la collaboration d'une division du travail « spontanée, basée sur un engagement, un désir de participation libre » à la différence de la coopération qui selon elle, est issue d'une *demande raisonnée*. L'auteur suggère pour distinguer les types de liens, d'observer « les relations qu'entretient chaque individu avec les membres du groupe (obligation ou liberté), sa responsabilité par rapport aux actions (responsabilité déléguée au coordinateur ou constamment partagée), sa capacité à influencer sur la définition et l'enchaînement des actions permettant d'atteindre l'objectif assigné au groupe (statut : hiérarchie ou égalité) ».

Schéma 2

Le collectif semi-contraint MG1 sur le mode de la collaboration

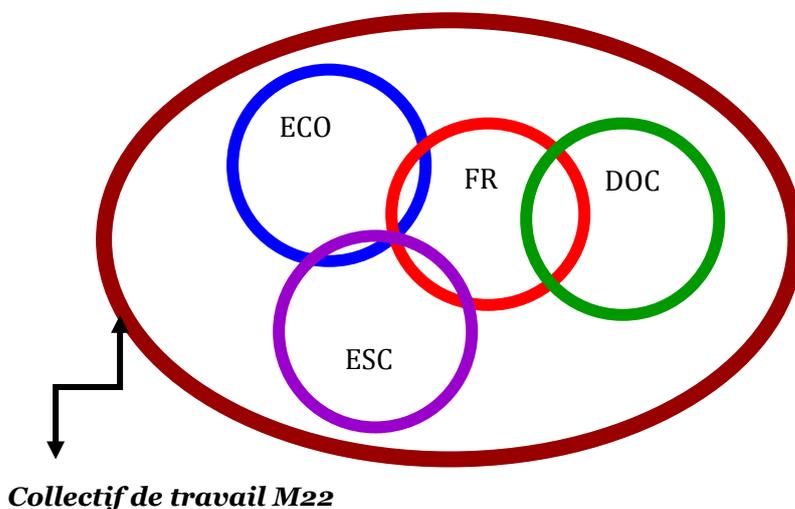


« L'activité est synchronisée et coordonnée de manière à construire et à maintenir une conception partagée d'un problème » (Roschelle et al. 1995).

La collaboration est utilisée pour désigner le processus même du travail. L'activité du MG1 démarre avec la documentation et chaque enseignante construira une partie de l'activité collective en interdépendance. La pièce théâtrale est le fil conducteur de l'activité et chaque discipline construit des objectifs intermédiaires en fonction de cet objectif terminal. La collaboration semble se définir par des liens de dépendance plus forts, cimentés par une construction commune synchronisée avec une division de la tâche davantage horizontale. Le collectif opérant sur le mode de la collaboration est souvent considéré comme un acteur à part entière.

En comparaison aux deux autres collectifs, le M22 s'aligne sur un mode de fonctionnement moins lisible et moins cohérent. La documentation est étroitement liée au Français et ils ont une partie commune à réaliser. Le français qui est au centre de l'équation déclare ne pas trouver sa place dans le module. L'économie intervient uniquement pour la partie pluridisciplinaire regroupant le M21 (Economie) et le M22. Quant à l'ESC, elle intervient en plage pluridisciplinaire également mais elle n'est pas tenue de réaliser des enseignements en rapport avec la thématique du module en deuxième année. Les trois disciplines Français, Economie et ESC préparent ensemble l'ET1 mais ce seul lien ne suffit pas cimenter l'activité collective.

Schéma 3 *Le collectif M22 sur le mode de la collaboration*



Le schéma montre des interrelations en marge pour l'économie, le français et l'ESC dans le M22. Le français et la documentation se croisent de manière plus importante avec des relations d'interdépendance.

La collaboration et la coopération sont toutes deux animées par la convergence collective vers un résultat, en prenant en compte le point de vue de chaque participant. La différence entre les deux tient à la division des tâches. La collaboration est utilisée pour désigner le processus même du travail

en commun (Rose, 2004), alors que la coopération met plus en valeur le résultat du travail» (Myers, 1991).

1.1.5 Division du travail

La division du travail concerne la répartition des tâches et leur coordination. (Cf. Chapitre 4), La division peut être soit verticale, soit horizontale. La division verticale du travail représente la séparation entre les tâches de conceptions et de d'exécution, et la division horizontale du travail correspond à une situation où chaque travailleur peut prendre en charge une variété de tâches.

Le M22 est marqué par une division horizontale du travail. Le module réalise un découpage disciplinaire de l'activité et chaque matière prend en charge une série d'objectifs. Le MG1 et Mini-Chaumont présentent tous deux une division horizontale et verticale du travail : les deux ont à leur tête un concepteur prenant en charge une la programmation qu'il exécute avec les autres membres.

1.1.6 Système de buts

Dans une organisation, les membres poursuivent des buts différents et multiples. L'action collective est marquée par l'intention des acteurs de mettre en œuvre des buts organisationnels.

Quelques rappels de la systémique de Mintzberg (1986) : les buts organisationnels nous permettent d'analyser les intentions des membres du collectif ainsi que celles du collectif d'enseignants en tant qu'acteur social autonome et d'établir des rapports entre intentionnalité et action. Les buts de mission se réfèrent aux produits, aux services et aux clients de l'organisation alors que les buts de système concernent la survie de la structure et son efficience.

L'analyse des buts organisationnels englobe également les intentions non finalisées dans une décision. (Nizet et Pichault, 2001). Les buts officiels sont des buts de caractère général (déclarations ou documents officiels) alors que les buts opérants désignent « *les finalités recherchées par les politiques mises à l'œuvre par l'organisation* ». (Perrow, 1961, p. 83, In Nizet & Pichet). Les buts spécifiques sont poursuivis par des travailleurs alors qu'ils ne sont pas des buts de l'organisation. Les buts intégrés présentent une situation où « *différents buts coexistent et où la poursuite des uns contribue à la réalisation des autres* ». (Nizet & Pichault, 2001, p. 88). Un but est opérationnel lorsqu'il est possible de déterminer s'il est atteint, il est considéré non opérationnel lorsque la vérification s'avère difficile ou impossible. La non opérationnalité des buts peut-être un moyen de maintien du pouvoir.

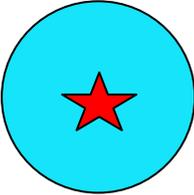
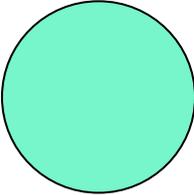
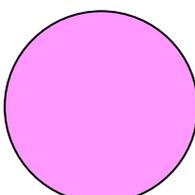
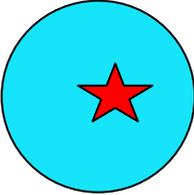
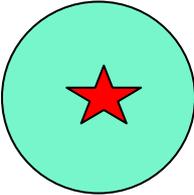
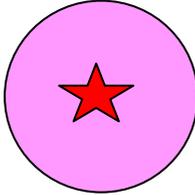
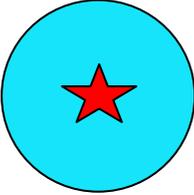
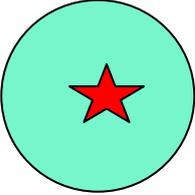
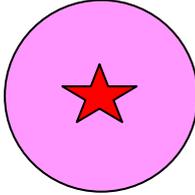
Nous avons analysé les buts poursuivis par les trois collectifs et constaté qu'ils poursuivent tous des buts différents. Notre étude révèle que le Collectif MG1 et Mini-Chaumont poursuivent les trois types de buts : général, spécifique et système alors que le M22 est caractérisé uniquement par un

but de mission général. Ce constat explique peut-être l'impact réduit du M22 sur l'organisation scolaire. Par ailleurs, ses membres ne poursuivent pas de buts spécifiques, ce qui tend à renforcer notre idée sur la faible motivation caractérisant le collectif.

Nous proposons une visualisation de la position des trois collectifs en rapport aux types de buts poursuivis.

Tableau 1

Les collectifs MG1 et Mini-Chaumont poursuivent des buts organisationnels multiples (buts intégrés).

	But de mission général	But de mission spécifique	But de système
Collectif M22			
Collectif MG1			
Collectif Mini-Chaumont			

Les buts organisationnels sont sources de pouvoir pour ceux qui les soutiennent en donnant de la légitimité aux acteurs. Ils accroissent « de ce fait leur capacité d'influencer les autres acteurs de l'organisation et les décisions qui s'y prennent ». (Nizet, Pichault, 2001).

1.1.7 Les mécanismes de coordination de l'activité collective

Les trois collectifs sont régis par les mécanismes de coordination selon la typologie de Mintzberg (1986). Nous rappelons les définitions données par Mintzberg sur les mécanismes de coordination :

➤ *L'ajustement mutuel.* L'ajustement mutuel repose sur la communication informelle entre les opérateurs. Il recouvre les trois collectifs : M22, MG1, Mini-Chaumont.

➤ *La supervision directe.* Elle concerne Mini-Chaumont seulement. La communication est descendante provenant de AR qui assume la fonction de coordonatrice de projet. C'est AR qui délimite le cadre des opérations. Elle examine des décisions prises en consultation avec AX et AW avant leur mise en œuvre.

➤ *La standardisation des procédés.* Mini-Chaumont procède par une division des tâches entre membres : AX pour la conception paysagère, la partie technique réalisée par AW et la préparation administrative du chantier par AR. La conception de la tâche est réalisée par AR, AX et AW et l'exécution est faite par le reste des membres.

Le MG1 et le M22 sont également liés par ce processus de coordination avec l'idée de prévision à travers la préparation d'une programmation, la stabilisation de l'activité dans le temps et une division des tâches. Cette répartition se fait toutefois automatiquement par champ disciplinaire. Le MG1 comporte en plus une conception de la tâche en réalisée (le projet Passeurs d'Histoires) par un membre (BC) et mise en œuvre par le groupe.

➤ *La standardisation des résultats :* Les résultats sont programmés en y adjoignant des objectifs définis par les responsables. Mini-Chaumont comporte définitivement une programmation de résultats avec des objectifs spécifiques : la conception et la création de deux carrés de jardins contemporains par les étudiants. Toute l'activité collective a convergé vers ce but. Le MG1 s'est engagé dans la même voie avec un résultat sous la forme d'une pièce théâtrale.

La M22 se révèle difficile à examiner sur ce point car le processus n'est pas réellement identifiable. Mis à part l'objectif de réaliser la tâche prescrite, les membres ne semblent pas avoir visé des objectifs et des résultats spécifiques. Cette particularité explique peut-être les liens plus distendus entre les membres.

➤ *La standardisation des qualifications :* Ce sont les formations qui sont programmées et dont les opérateurs ont besoin. La standardisation des qualifications est liée à Mini-Chaumont uniquement. La coordonatrice du projet (AR) est à l'origine d'une demande de deux journées de formation continue pour les enseignants de l'équipe dont l'objet est la création des ressources en auto-formation. Cette formation sera destinée entre autres à construire des ressources en auto-formation pour les étudiants de BTS durant la semaine de chantier Mini-Chaumont l'an prochain lorsque la moitié d'entre eux ne sera pas sur le chantier.

➤ *La standardisation des normes.* Le collectif selon Cuvelier (2011) est « *un système de valeurs de référence au métier exercé* ». Les membres utilisent la communication pour forger des

normes ou valeurs communes et pour dynamiser la participation. La standardisation des normes englobe les trois collectifs.

Nous constatons cependant l'existence de barrières communicationnelles dans le cadre du M22. Les normes de travail ne sont entièrement partagées parmi certaines enseignantes. En MG1, les valeurs partagées facilitent le travail collectif. Une des enseignantes nous a expliqué qu'avec le temps, elle s'est adaptée à l'autre (AB, E14). Mini-Chaumont étant caractérisé par un noyau dur composé des deux enseignants piliers de la formation, et la conception émanant de la coordonatrice de la filière, les normes étaient déjà partagées implicitement entre les trois. Ceux-ci devaient ensuite convaincre le reste de l'équipe. Les réunions de concertations organisées ont aussi servi à faire partager ces normes et la vision des initiateurs du projet.

1.2 Eléments subjectifs

1.2.1 La motivation

La motivation des enseignants est un élément clé dans la construction et la pérennisation de l'activité collective. Elle émane principalement de deux facteurs : l'intérêt personnel et l'intérêt professionnel. La conjugaison des deux est nécessaire pour le maintien d'une activité collective capable de générer une marge d'autonomie.

L'étude du Collectif M22 montre que la motivation affecte les membres lorsque l'intérêt professionnel et personnel ne sont pas en équilibre. L'absence d'une motivation réelle pour l'activité est liée à l'insuffisance d'enjeux : quand la tâche est utilisée pour mettre en œuvre l'enseignement uniquement, l'activité est jugée non satisfaisante.

Par conséquent, des six éléments listés dans le schéma combinant l'intérêt professionnel et personnel (ci-dessus), seule la rubrique présentant la réalisation de l'enseignement et de l'évaluation est reliée au collectif M22. Cette configuration est insuffisante pour le maintien du dynamisme de l'activité et de son renouvellement.

A l'inverse, Le MG1 et Mini-Chaumont sont caractérisés par la plupart des éléments construisant la motivation. En d'autres termes, les membres trouvent dans l'activité collective à la fois un intérêt professionnel et personnel.

Tableau 2 La motivation

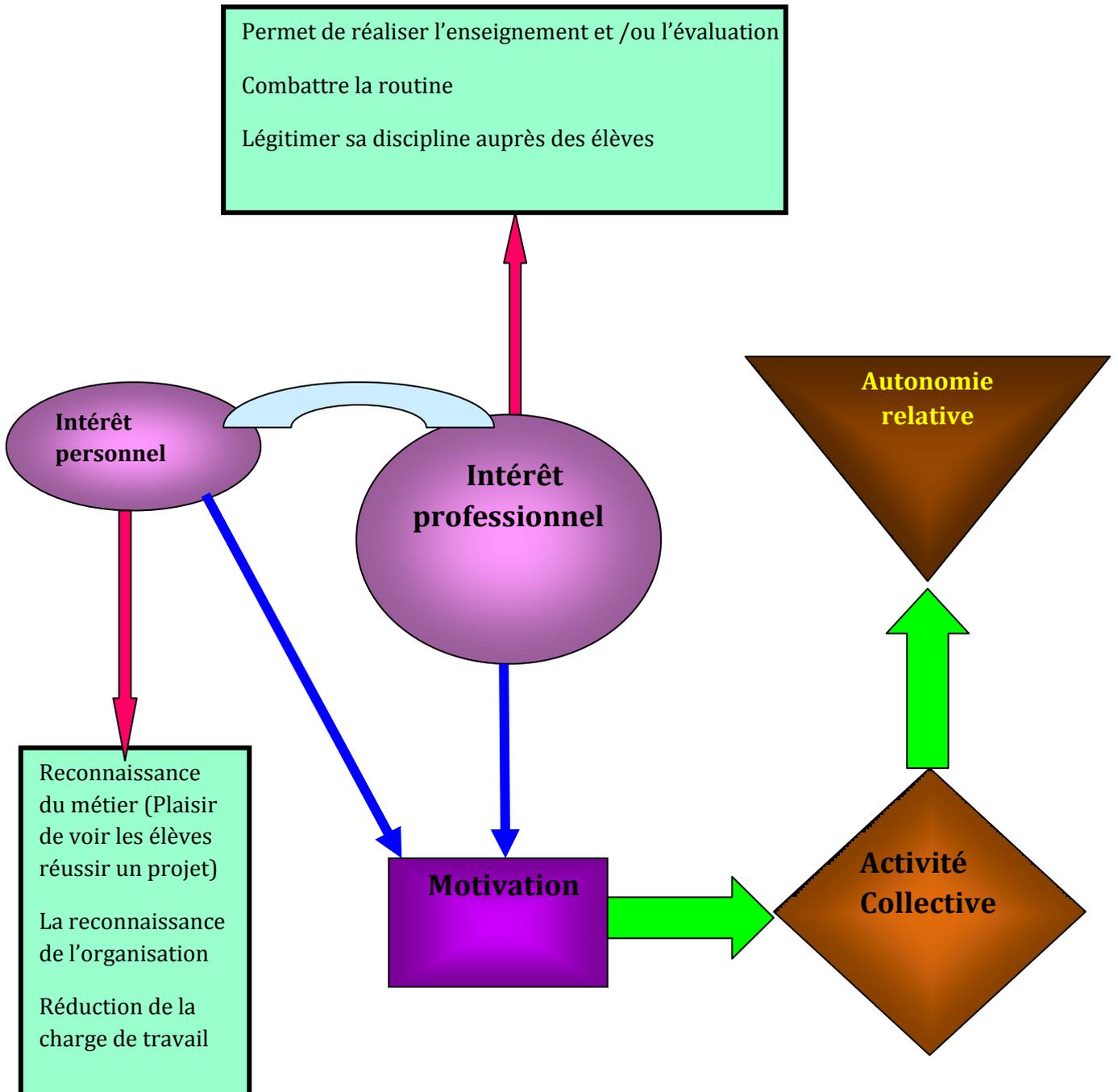
Le lien entre les différentes rubriques caractérisant la motivation des collectifs démontre une différence significative entre le M22 et les deux autres collectifs

Motivation			
Facteurs de motivation	Collectif M22	Collectif MG1	Collectif Mini-Chaumont
<i>Permet de réaliser l'enseignement et / ou l'évaluation :</i>	AR, AQ, BC, BD	AB, BC et AC	AR, AX, AW
<i>Combattre la routine</i>	NON	AB, BC	AR, AX, AW
<i>Légitimiser sa discipline auprès de élèves</i>	NON	BC, AC	NON pour les enseignants techniques ; pour les enseignants de matières générales
<i>Reconnaissance du métier</i>	NON	AB, AC, BC	AR, AX, AW
<i>Reconnaissance de l'organisation</i>	NON	AB, AC, BC	AR, AX, AW
<i>Réduction de la charge de travail</i>	NON	AB	AR, AX, AW

Schéma 4

Le moteur de l'action collective

La motivation émane d'un équilibre entre intérêt professionnel et intérêt personnel



Dans le tableau ci-dessus, les caractéristiques des trois collectifs d'enseignants sont divisés en deux catégories selon qu'ils appartiennent à un domaine faisant appel aux critères objectifs (tangibles, vérifiables) ou aux critères subjectifs (domaine perceptif ou du ressenti). La deuxième partie du tableau définit la marge d'autonomie des groupes selon l'ampleur de l'appropriation et de la re-création de la tâche.

Tableau 3 : Synthèse des éléments objectifs et subjectifs caractérisant les collectifs de travail

Caractéristiques des trois collectifs de travail

	Caractéristiques	Collectif M22	Collectif MG1	Collectif Mini-Chaumont
Eléments objectifs	1. Type de tâche Marge d'interprétation : Echelle Peu de marge 1 Marge moyenne 2 Beaucoup de marge 3 (tâche auto-prescrite)	Descendante Peu de marge 1	Discretionnaire Marge moyenne 2	Auto-prescrite Beaucoup de marge 3
	2. Rapport avec la tâche Ecart entre tâche et activité =Niveau d'appropriation Ecart faible 1 Ecart Moyen 2 Ecart élevé 3	Ecart faible 1	Ecart moyen 2	Ecart élevé 3
	3. Mode de fonctionnement	Collaboration	Semi-Collaboration	Coopération
	4. Division du travail Lien hiérarchique	Horizontale Pas de leader	Horizontale/Verticale Un leader Fonction motrice de l'action ; coordination	Verticale Un leader Fonction motrice de l'action ; Fonction de coordination
	5. Système de Buts	But de mission	But de mission (général et spécifique) et but de	But de mission (général et

		général	système	spécifique) et but de système
	6. Les mécanismes de coordination de l'activité collective			
	Ajustement mutuel	OUI	OUI	OUI
	Supervision directe	NON	NON	OUI
	Standardisation des procédés	OUI	OUI	OUI
	Standardisation des résultats	???	OUI	OUI
	Standardisation des qualifications	NON	NON	OUI
	Standardisation des normes Standardisation des normes (= valeurs partagés) du plus bas au plus élevé : 1 ↓ ↑ 3	NON 1	OUI 2	OUI 3
Eléments subjectifs	7. Motivation	2/4	3/3	3/3
	Marge d'Autonomie	Collectif M22	Collectif MG1	Collectif Mini-Chaumont
	Marge d'autonomie = Degré d'appropriation de la tâche = re-crédation = renouvellement du genre professionnel = Stylisation du genre (Clot, 2000)	FAIBLE	MOYENNE	GRANDE

2 Autonomie collective : constats

Une analyse comparative des trois collectifs permet d'examiner la marge d'autonomie créée par groupe. A l'issue de notre étude empirique, nous faisons un certain nombre de constats en lien avec l'autonomie que nous expliquons ci-dessus.

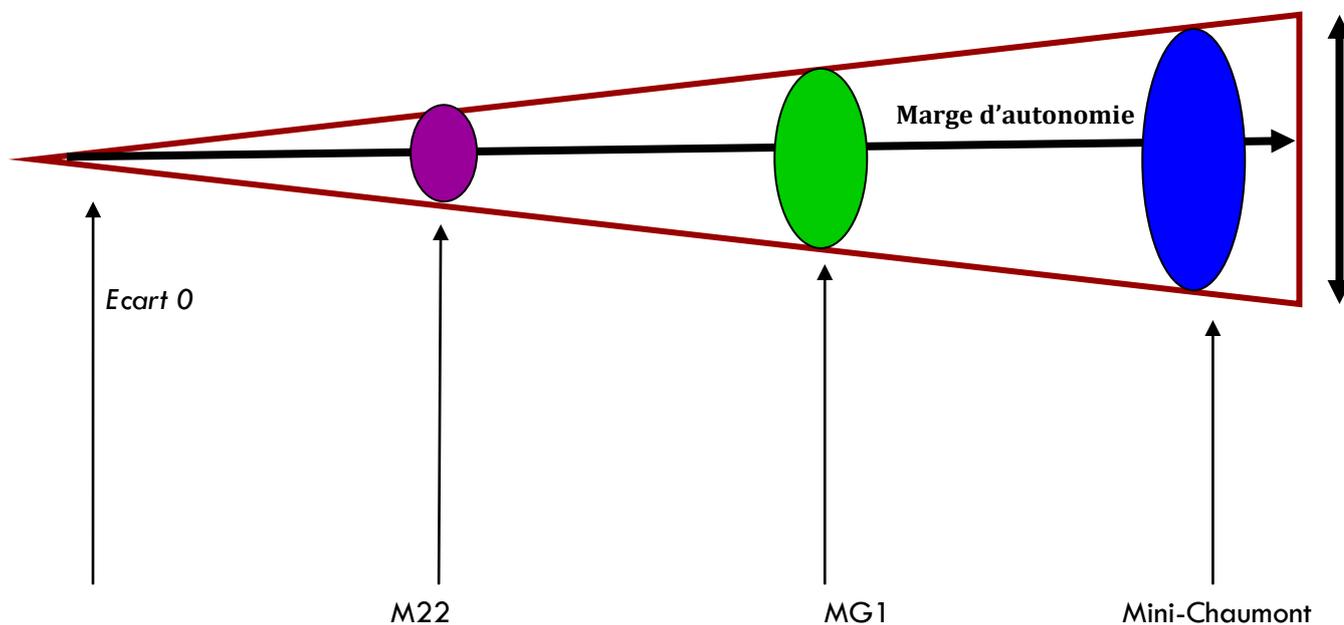
1 *Le degré de contrainte de la tâche a un effet sur l'autonomie générée par le groupe.*

Nous illustrons ci-dessus par un schéma présentant comment le degré de contrainte exprimé par la tâche affecte l'écart entre tâche et activité. Nous avons constaté que le M22 révèle peu d'écarts alors qu'en progressant sur l'axe de la prescription, les écarts s'agrandissent et résultent en une progression de l'espace d'autonomie. De gauche à droite, la marge de manœuvre laissée progressivement par les *flous* de la prescription ou *les trous de normes* (Schwartz, 2008) augmente le pouvoir d'agir des collectifs et l'autonomie en résultant.

Schéma 5

Ecart entre la tâche et l'activité = autonomie relative

Rapport entre le type de tâche et autonomie créée par les collectifs.



L'angle du triangle représente la marge d'autonomie du collectif. La pointe du triangle (Ecart 0) est une situation inexistante dans la réalité car la tâche ne peut être réalisée sans créer des écarts entre le prescrit et le réel de l'activité. L'écart est universel (Schwartz, 2008).

Nous posons comme principe que l'autonomie est conditionnée par la nature de la tâche et le pouvoir d'agir du collectif. L'espace d'autonomie créé a des contours bien définis : elle prend forme sous l'impulsion de l'action collective et s'arrête avec elle. En ce sens, l'autonomie est processus et non état résultatif. L'autonomie est ainsi ontologiquement liée à l'activité.

Situation du M22

Représente la position du Collectif M22 sur l'axe de la prescription. Le schéma montre un angle réduit de l'écart entre tâche et activité. L'adaptation à la tâche est minimale. Cette position souligne également une marge d'autonomie faible car la tâche n'a pas bénéficié d'une re-création satisfaisante. Le genre professionnel subit également une variation minimale. La prescription en M22 est placée sur la gauche. Elle se situe en effet sur la première position, déterminée en fonction de la marge de manœuvre autorisée par la tâche. Elle délimite en effet très précisément l'activité, des modalités d'enseignement et d'évaluation, au contenu d'enseignement et jusqu'aux modalités de l'action collective. Dans un cadre prescriptif aussi restreint, nous constatons des difficultés d'appropriation de la tâche par le Collectif M22.

Situation du MG1

Illustre la position intermédiaire du Collectif MG par une prescription mixte ou semi-rigide. L'autonomie est plus grande qu'en M22 puisque la tâche est conçue en partie par les membres. Cependant, la nature de l'activité proposée est tout de même cadrée par le prescription.

Situation de Mini-Chaumont

L'espace d'autonomie le plus important est représenté par le Collectif Mini-Chaumont. La position de la tâche sur l'axe, c'est-à-dire, le degré de contrainte exprimé par la tâche, conditionne la marge d'autonomie. Dans le cas du Collectif M22, la prescription rigide n'autorise qu'une marge de manœuvre limitée et un espace d'autonomie réduit.

2 L'activité collective est conditionnée par la motivation des membres

L'activité collective est conditionnée par la motivation des membres, elle-même caractérisée par des intérêts d'ordre professionnel et personnel. La motivation est donc un préalable à l'activité

collective. Les membres en M22 éprouvent une faible motivation pour la tâche. La synergie potentielle de l'activité collective s'en trouve affectée.

L'activité collective doit servir l'intérêt des membres : buts de missions spécifiques (personnel) ou général (en lien avec l'apprentissage)

L'activité collective doit comporter un but opérant : des objectifs précis avec prévision de résultats. Par exemple, Mini-Chaumont vise un projet de conception et de réalisation paysagères sur une durée de trois ans. Un carré de jardin par an sera construit et demeurera en place pendant 3 ans, et lorsqu'on arrive au bout des trois carrés, le tout est renouvelé.

Les membres poursuivent à la fois des buts de mission (générale et spécifique) et des buts de système. En termes de pouvoir et de reconnaissance, tout membre validant de tels buts se trouve légitimé par l'organisation. L'activité collective est renforcée par la multiplicité des buts. Des buts des missions et des buts de système (cas de Mini-Chaumont) entraînent l'adhésion et la motivation des membres qui en retour contribuent à maintenir et renouveler l'activité collective. Cette étape est un préalable nécessaire pour assurer les conditions de l'autonomie.

3 *L'autonomie est en lien avec le pouvoir d'agir du collectif sur la tâche.*

Le collectif M22 ne peut agir de façon satisfaisante sur la tâche. Par conséquent, l'autonomie s'en trouve réduite. En revanche, le MG1 et Mini-Chaumont ont prouvé leur capacité à agir sur la tâche, ce qui leur donne un certain pouvoir, une reconnaissance et une légitimité au sein de l'organisation.

4 *L'autonomie collective est en lien avec le développement professionnel et le développement de l'organisation*

L'enseignant se développe professionnellement dans et par l'enseignement et ses pratiques professionnelles contribuent à la construction de son expérience (Marcel, 2009). Même si la marge d'autonomie est réduite dans le cadre du M22, les enseignants sont capables de se distancier de l'activité collective pour l'analyser et juger de ses faiblesses. La petite marge d'autonomie créée par les enseignants de français et de documentation sur l'aménagement de l'évaluation montre le potentiel de l'activité collective en termes de prise d'initiative professionnelle.

Les collectifs de travail se développent professionnellement à travers l'espace d'autonomie qu'ils créent pour réaliser la tâche. Plusieurs membres (AR, BC, AU, AX) ont affirmé qu'ils ont appris de diverses manières au contact des collègues. Cependant, nous savons aussi que l'apprentissage social n'est pas forcément conscientisé par les acteurs. Dans les situations collectives, l'apprentissage peut être généré par un *conflit sociocognitif* à travers la controverse sociale qui produit une « *perturbation des schèmes existants* » suivi d'« *une adaptation* » appelée « *équilibration majorante* ». Le conflit sociocognitif est surtout de nature langagière et il met en jeu des conceptions, opinions ou perceptions

opposées. L'apprentissage se fait également *par imitation* : un enseignant s'inspire d'un modèle ressource et s'approprie l'exemple et le transforme (*réappropriation*). L'imitation n'est pas une reproduction du modèle à l'identique mais un apprentissage au contact d'un modèle et à travers l'observation et l'interaction.

L'autonomie collective contribue au développement de l'organisation. Nous avons vu que les collectifs MG1 et Mini-Chaumont étaient portés par des buts de système. Les deux effectuent des tâches qui contribuent à promouvoir l'image de l'établissement, source de croissance pour l'organisation. L'action collective par sa visée de nature pédagogique est aussi et surtout orientée vers les élèves. Elle vise une efficacité et une efficacité de l'apprentissage scolaire qui représente un but organisationnel général pour l'établissement.

5 Le collectif, une forme sociale autonome dans l'organisation pourvue d'une « d'intelligence collective »

L'intelligence collective met en jeu de façon simultanée la liberté créatrice et l'efficacité collaborative (Perret-Clermont, 2003). Elle exploite également les capacités cognitives d'un collectif de travail résultant des interactions multiples entre ses membres. (Rogalski, 2005). Le collectif de travail est animé par une dynamique spécifique (Heutte, 2003). Il valorise l'autonomie des individus créateurs et une interactivité constante entre individus et leur environnement (technique, économique, écologique...). Il a aussi pour effet de contribuer à la désagrégation des structures massives au profit de petites entités autonomes. Nous constatons la présence de ces petites entités au sein de l'établissement : à la pause café, au pique-nique, au déjeuner ou dans les bureaux, ces collectifs d'enseignants utilisent souvent les moments informels pour ajuster ou faire évoluer l'activité collective. L'exemple de nos trois collectifs renforce l'idée de cette nouvelle configuration du milieu de travail.

Conclusion du Chapitre 11

Nous avons tenté au cours de ce chapitre de mettre en lumière les contrastes et les points de convergences entre les trois collectifs de notre étude. L'analyse des données s'est révélée fructueuse sur l'identification d'un espace d'autonomie pour les trois collectifs. Notre étude a montré les interrelations entre tâche, activité et autonomie, en partant de la tâche comme principe organisateur de l'activité collective. Nous avons ainsi pu déterminer les rapports existant entre le degré de contrainte exprimé par la tâche et le pouvoir d'agir du collectif. Notre étude montre également le poids du facteur motivation dans le maintien et la pérennisation de l'activité collective. Par ailleurs, notre réflexion nous a amené à identifier la nature de l'autonomie du groupe. Tout comme l'activité, nous pensons que l'autonomie n'est ni stable ni anticipable. Elle suit les mouvements incertains et contingents de l'activité, s'exprime

dans ses écarts et se rétracte à la fin de l'activité. Ses traces sont toutefois visibles et demeurent ancrés dans la mémoire individuelle et collective sous la forme de gains cognitifs.

Conclusion de l'étude

Dans le cadre de notre étude, nous avons cherché à déterminer le rapport entre le travail collectif des enseignants et la création d'une autonomie relative. A l'issue de notre recherche nous avons pu établir l'existence d'un lien entre le degré d'appropriation de la tâche par le collectif et la marge d'autonomie que celui-ci est capable de générer à travers la réalisation de l'activité collective.

Nous avons montré le rôle essentiel que joue la prescription en guidant l'activité collective des enseignants. La prescription aussi connue sous le terme de tâche en ergonomie est à l'origine de l'activité. Elle en est le principe organisateur. Il n'existe pas d'activité en dehors de la tâche qui représente les justifications de l'activité collective. Elle en désigne les intentions et les buts et cible les résultats attendus. Elle comporte aussi en elle une lecture du processus de l'activité. Qu'elle soit de source externe (la prescription institutionnelle) ou interne (l'organisation ou du collectif lui-même), tâche prescrite ou auto-prescrite, elle permet le déploiement de l'activité collective et le développement de ses variantes.

Notre étude montre les interrelations entre tâche, activité et autonomie. La tâche porte en elle la mémoire de travail. En tant qu'artefact culturel (Amigues, 2003), elle représente un compromis entre les attendus de l'institution et la réalité du terrain. Quand à l'activité, elle est la traduction de l'interprétation de la tâche par l'opérateur et son appropriation. Enfin, le processus d'interprétation et d'appropriation est générateur d'autonomie. L'autonomie collective est dans ce sens un processus et non un résultat. Elle naît dans l'activité et s'arrête avec elle. En d'autres termes, elle ne s'exprime que par et dans l'activité collective, à l'inverse du développement professionnel considéré comme un processus continu, et qui en tant que processus cognitif se réalise dans et hors de l'activité. Le collectif ouvre un espace d'autonomie relative en mettant en œuvre l'action collective. Dans le cas où l'activité n'est pas renouvelée, l'espace d'autonomie possédant une caractéristique non permanente se referme car elle dépend du collectif. Il est donc conditionné par la pérennisation de l'activité collective. Cependant, les gains de l'activité collective se maintiennent au-delà de la durée de l'activité. Par conséquent, l'autonomie favorise le développement professionnel car elle lui fournit un espace et un moyen pour se développer. Nous pensons toutefois que si le développement professionnel requiert une marge d'autonomie pour s'exprimer, le bénéfice d'une autonomie relative ne signifie pas obligatoirement qu'il y a eu développement professionnel. L'absence de relation de cause à effet tend à indiquer que le développement professionnel n'est pas en lien avec l'autonomie elle-même mais avec la nature et la qualité de l'activité collective.

L'activité collective prend source dans un contexte donné et le contexte de l'organisation joue un rôle influent notamment à travers la culture de l'établissement. Notre recherche nous a amené à étudier le contexte de l'activité collective et son influence sur elle. Nous avons qualifié la hiérarchie de leader pédagogique pour le rôle qu'il joue dans le développement des apprentissages et de la dynamique collective. La hiérarchie apporte son soutien aux projets existants et encourage les démarches initiant de nouveaux. Il intervient de façon non-intrusive dans la gestion de projets pédagogiques avec une approche procédant d'une volonté de cohérence et de lisibilité de l'action collective (Chapitre 5, EIE). Le rôle joué par le sommet hiérarchique est ainsi d'une importance non négligeable pour le maintien de la dynamique collective.

Notre site scolaire présente une culture de collaboration et de coopération par opposition à un mode dominant reposant sur l'individualisme lequel ne favoriserait pas l'activité collective. L'établissement est ouvert sur le monde extérieur, l'entente entre les membres considérée très satisfaisante, et les divers groupes formant les noyaux durs de l'activité collective opèrent depuis de nombreuses années. L'entente entre la direction et les équipes est estimée importante. Une direction procédant sur le mode des relations conflictuelles avec les équipes provoquerait chez les enseignants des crispations (AP, E4) allant à l'encontre d'un contexte propice à la collaboration. Notre établissement scolaire est ainsi caractérisé par un type de milieu favorable au développement de l'activité collective.

Notre étude souligne également le rôle de la motivation dans l'activité collective. L'enquête sur les trois collectifs montre la présence de deux critères essentiels conditionnant le facteur motivation : l'intérêt professionnel et l'intérêt personnel. Un équilibre entre les deux est nécessaire pour le maintien de l'activité collective et de sa pérennisation. Alors que le premier fait référence à des buts de mission générale (favoriser les apprentissages) et de système (contribuer à l'image de l'établissement), le second soutient des buts de mission spécifique (tournés vers les besoins de l'acteur). Notre enquête renforce l'idée que chez les enseignants, l'intérêt professionnel seul, contrairement à certaines croyances sur la mission noble et désintéressée d'éduquer les élèves, ne suffit pas à maintenir l'activité collective.

L'analyse des trois collectifs a mis l'accent sur le poids significatif de la présence d'un leader dans un collectif. L'enquête souligne le rôle moteur qu'il occupe par l'apport d'un soutien logistique, de l'expérience et de son implication. Il fonctionne comme un élément dynamisant et sa motivation active en retour celle du groupe. A l'inverse, l'absence d'un leader dans un collectif a pour effet une réduction des initiatives favorisant la cohésion (organisation de la concertation, fréquence de échanges concertation, planification et anticipation de l'action).

Le double cadre conceptuel que nous avons employé pour soutenir notre recherche sur le travail collectif des enseignants s'est révélé très utile en permettant la mise à jour des ressorts de l'activité collective. Nous avons tenté de réduire les biais potentiels de l'analyse qualitative reposant

en majeure partie sur la perception des acteurs en l'inscrivant dans un cadre conceptuel à double entrée : l'ergonomie de l'activité et la sociologie des organisations. L'analyse ergonomique nous a permis d'étudier l'activité collective en tant que processus dynamique centré sur l'action des acteurs : de l'interprétation de la tâche à l'activité réalisée en passant par le non-réalisé. L'analyse sociologique a contribué à une approche complémentaire en plaçant notre problématique dans une perspective organisationnelle où l'apport systémique a servi à expliquer et analyser les intentions et les buts des acteurs et leur rapport à l'organisation. Cette démarche a facilité l'étude des liens entre activité collective et autonomie en permettant d'y inscrire une multitude de critères afin de compenser la subjectivité présente dans l'enquête qualitative.

Notre étude comporte toutefois certaines limites. Elle porte sur l'analyse d'un cas multiples s'appliquant à un seul site et sur la durée d'une année scolaire seulement. Nos résultats doivent être confirmés par une reproduction de la recherche sur d'autres sites et sur une durée plus longue. Plusieurs cas de figure sont possibles mettant tantôt l'accent sur le site, tantôt sur le collectif ou encore sur la tâche.

- Vérifier les résultats sur un site présentant un contexte aux conditions similaires et avec des prescriptions identiques pour déterminer si les mêmes conditions produisent les mêmes résultats. Nous pouvons ainsi voir dans quelle mesure l'effet M22 est dû à la prescription ou à la particularité du collectif. Le collectif est l'élément variable.
- Reproduire l'étude sur un site au contexte différent mais avec les mêmes types de tâche. Le contexte et les acteurs sont les éléments variables.
- Réaliser une étude multi-sites (Saint-Ismier et deux autres sites) pour effectuer une comparaison entre tâches identiques mais sites et collectifs différents. Le contexte et les acteurs sont les éléments variables mais nous gardons nos trois collectifs comme point de repère de la recherche.
- Répliquer l'étude sur le présent site et avec les mêmes collectifs sur une durée plus longue. Utiliser l'étude multi-cas comme représentant de l'ensemble de la catégorie avec une visée généralisante. La durée de l'enquête aide à réduire les biais de l'étude par l'analyse de plusieurs variantes de l'activité.

Notons le poids du rôle du chercheur dans l'analyse qualitative. Sa capacité à faire parler le lieu et les acteurs est considérée comme déterminante pour générer des données pertinentes. La validité de l'étude repose ainsi en partie sur sa capacité à interpréter les résultats et leur donner du sens. Certains auteurs parlent de co-construction de la signification à travers le partenariat chercheur et participants.

Notre exploration heuristique du rapport entre le travail collectif des enseignants et une autonomie relative a permis de collecter des données de terrain fructueuses contribuant à la

connaissance sur une thématique encore peu explorée par la recherche. Nous considérons avoir atteint notre objectif de recherche car nous avons pu observer et produire des analyses sur le phénomène. Nous avons aussi été en mesure d'exploiter notre problématique tout en répondant à nos questions de recherche.

Notre étude présente un prolongement possible dans le but de mieux préciser notre connaissance sur le travail collectif des enseignants. En partant de l'autonomie créée par le groupe, la prochaine étape pourrait être l'étude des gains cognitifs produits par l'activité. Comme nous l'avions déjà mentionné, si l'autonomie des acteurs est ontologiquement liée à l'activité collective puisqu'elle se rétracte à la fin de l'activité, le développement cognitif favorisé par la synergie de l'action collective est quant à elle capitalisé par les acteurs au fil des collaborations. Nous pourrions tenter de modéliser les types de gains cognitifs en fonction de la tâche et de l'activité. L'objectif d'une telle recherche pourrait être l'identification des situations optimales de développement professionnel. En effet, l'autonomie professionnelle n'a d'intérêt qu'à travers le potentiel de développement cognitif qu'elle est capable de générer.

Une autre possibilité de prolongement pourrait être l'exploration des liens entre autonomie collective et autonomie individuelle et d'étudier comment ces deux sphères communiquent. Nous savons qu'il n'existe pas de coupure entre les deux car l'activité collective est étroitement liée à l'activité d'enseignement en face-à-face. Il serait intéressant d'analyser comment s'effectue le transfert de l'apprentissage social du collectif à la classe et vice versa. En d'autres termes, il s'agit de comprendre le fonctionnement du flux cognitif entre le niveau individuel et le niveau collectif et d'étudier comment les deux niveaux s'alimentent mutuellement.

Bibliographie

Ouvrages

- AMHERDT, C.H., (2000), *Compétences collectives dans les organisations: émergence, gestion et développement*, Presses Université Laval, p.31.
- ARNAUD P., 1983, *Les savoirs du corps*, Presses Universitaires de Lyon.
- ARNAUD, P. 1985. *La didactique de l'éducation physique*. In *Psychopédagogie des APS*, Toulouse Editions Privat.
- BARRERE, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Routines incertaines, Paris, L'Harmattan.
- BARRERE, A., (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses universitaires de Rennes.
- BAUDELLOT, C., ESATBLET, R., (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- BOLTANSKI, L., THEVENOT L. (1991). *De la justification, les économies de la grandeur*. Gallimard.
- BOLTANSKI, CHIAPELLO, (1999). In MARCEL et al. *Coordonner, collaborer, coopérer - De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck, 2007.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C, (1964). *Les Héritiers*, Paris, Minuit.
- BRONCKART, J.-P. (2004). "Pourquoi et comment analyser le travail de l'enseignant(e)" - In : G. BELLO, P. FLORIS & S. Presa (Ed.)
- BRONCKART, J.-P. (2007). "Activité d'enseignement et métier d'enseignant(e)" - In : A. BENTOLILA (Ed.), *Entretiens Nathan, Actes XVI. Quel avenir pour l'école?*, Paris: Nathan, pp. 71-82.
- BRONCKART, J.-P. (2009). "Les processus de construction des actions et leurs représentations en situation de travail. Présentation générale" - In : S. CANELAS-TREVISI (Ed.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, Grenoble: Ellug, pp. 17-18.
- BRU, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- BULEA, E. & BRONCKART, J.P (2006). "La saisie des compétences dans l'interprétation de l'activité de travail" - In : L. MONDADA & S. PEKAREK DOEHLER (Eds.), *Bulletin VALS/ASLA, 84 (numéro spécial "La notion de compétence: études critique")*, pp. 413-171.
- CANGUILHEM G. (1984/1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.
- CAVALLO, V., 1993. *Manual of evaluation and social skills training*. Editorial Siglo Veintuino de Espana editores, S.A.
- CSIKSZENTMIHALYI M. 1990. *Flow : the psychology of optimal experience*. Harper & Row. New York, New York, USA.
- CLOT, Y., 1995, *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte, 2e éd. 1998.
- CLOT Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Presses Universitaires de France, Paris.

- CLOT Y., et al. (2000). *Entretiens en auto-confrontation croisée. Une méthode en clinique de l'activité. Mobilisation psychologique et développement du "métier"*, In C. LEMOINE (2000), *Traité de psychologie et des organisations*, Dunod, Paris.
- CLOT, Y. (2004). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- CLOT, Y., (2010). *Le travail à cœur : en finir avec les risques psychosociaux*.
- CRU, D. (1988). *Collectif et travail de métier*. In C. DEJOURS (Ed.), *Plaisir et souffrance dans le travail* (pp.43-49). Paris: Edition de l'AOCIP
- DANIELLOU F. (Dir) (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes*. Toulouse : Octarès.
- DEJOURS C. (1995), *Le facteur humain*. Paris : PUF, Que sais-je ? n° 2996.
- DOISE W., MUGNY, G., (1997), *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris, Armand Colin.
- DOYLE W. (1986). – Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. In M. CRAHAY & D. LAFONTAINE (éd.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Editions du Labor.
- DUTRENIT, M., (1998). *La compétence sociale, diagnostic et développement*, Technologie de l'action social, Paris, Harmattan.
- DWORKIN, G., (1988). *The Theory and Practice of Autonomy*, New York: Cambridge University Press.op.cit.
- GALLOU.F, BOUCHON-MEUNIER.B (1992). *Systémique: Théorie et applications*, Tec et Doc Lavoisier.
- GOLEMAN, D., (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Bantam Books.
- HUBERMAN, M., (1995). *Networks that alter teaching: Conceptualizations, exchanges and experiments*. *Teacher and Teaching : Theory and Practice*, 1(2), 193- 211.
- IRIBARNE, A. (d'). (1989). *La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif*, Paris, Presses du CNRS.
- JONNAERT, P., SUZANNE L., PROVENCHER P., (2001) *Les didactiques des disciplines, un débat contemporain*. Presses de l'université du Québec.
- KANT, E., (1869). Édition G. Baillière, Paris.
- LANGOUËT, G., (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*, Paris, ESF.
- LANTHEAME, F. & HELOU, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- LAVILLE, A., (1990). *L'Ergonomie*, coll. Que sais-je ? , P.U.F., Paris, 4^e éd.
- LEBOTERF G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Les Editions d'Organisation.
- LEPLAT J., & de Terssac, G., dir.,(1990). *Les Facteurs humains de la fiabilité dans les systèmes complexes*.
- LEPLAT, J. dir., (1992). *L'Analyse du travail en psychologie ergonomique*, recueil de textes, Octares, Toulouse.
- LEPLAT J. (1993) *Ergonomie et activités collectives*, in F. SIX et X. VAXEVANOGLU (Edit.), *Les aspects collectifs du travail*, Toulouse, Octarès, 7-27
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : PUF.

- LEPLAT J. (2000). « Compétences individuelles, compétences collectives », *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6 (3-4), pp. 47-73.
- LESSARD, C., 2000, Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation, *Recherche et Formation*, n° 35, p. 91 – 116.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. (1985), *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- LORTIE, D., (1975). *School teacher. A sociological study*. London: University of Chicago Press.
- LUGAN J.C., (1996). *La systémique sociale*. Paris, PUF.
- MARCEL, J-F., (2005). *Analyse de l'espace professionnel de l'enseignant du primaire en France*, in MARCEL, J-F. et PIOT T. (dirs). *Dans la classe, hors de la classe. Evolution de l'espace professionnel des enseignants*, Paris, INRP, p. 191 – 204.
- MARCEL, J-F., 2006 b, L'expérience professionnelle de l'enseignant du primaire In BRU, M et TALBOT (dirs). *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes, PUR.
- MARCEL, J-F, et al. (2009). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, De Boeck.
- MAROY, C. (2006). *École, régulation et marché : une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- MARTINAND, J.-L., (1993). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement, in J. Colomb (Ed.) *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*. Paris : INRP.
- MEIRIEUX P., (1993). *L'Envers du tableau. Quelle pédagogie pour quelle école ?*, ESF, Paris, 10ème édition, pp. 111-112.
- MILES, M.B., HUBERMAN M., (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- MINTZBERG H., (1982) *Structure et dynamique des organisations*, Ed. d'Organisation, traduit de *The structuring of organisations : A synthesis of the Research*, 1979 p23/68
- MONTMOLLIN M. de, *L'Intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*, Peter Lang, Berne, 2^e éd. 1986.
- NIZET J., PICHAULT, F., (2001). *Introduction à la Théorie des Configurations* ; De Boeck Université, Bruxelles, 2001, p.p 21-29
- PARVARD, P., (1994). *Systèmes coopératifs : de la modélisation à la conception*. Editions Octarès, 1994.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- PERRET-CLERMONT A., (1979). *La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale*. Ed. Peter Lang, Genève.
- PHILLIPS, E.L., (1978). *The social skills basis of psychopathology : alternatives to abnormal psychology and psychiatry*. Grune and Stratton

- PIOT, T., (2005). L'extension de l'espace professionnel enseignant. In J.F. MARCEL & T. PIOT, *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 17-26). Paris : INRP.
- POUJOT M., « Taylor et taylorisme » Collection Que Sais-je ? Editions PUF, 1998.
- RABARDEL, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. RABARDEL et P. PASTRE (Eds), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique, Activité, Développement* (pp. 11-29). Toulouse : Éditions Octarès.
- RAYOU, P., & VAN ZANTEN, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école?* Paris : Bayard.
- ROGALSKI, J. (2005). Le travail collaboratif dans la réalisation des tâches collectives. In J. LAUTREY & J. RICHARD (Eds.), *L'intelligence* (pp. 147-159). Paris: Hermès.
- ROMAINVILLE De, M, 1998, *L'étudiant - apprenant - grilles de lecture pour l'enseignant universitaire*, De Boeck.
- ROSCELLE, J. & TEASLEY, S. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In O'MALLEY, C.E., (ed.), *Computer Supported Collaborative Learning*. P. 69-97. New York : Springer-Verlag.
- PASTRE (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 11-30). Toulouse : Octarès
- SAMURÇAY, R., & RABARDEL, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. SAMURÇAY & P. PASTRE (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse Octarès.
- SCHÖN, D., 1994, *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Ed. Logiques.
- SCHWARTZ Y., (1997), *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF, coll. Travail Humain.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- TARDIF, M., LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien*. Québec, Presses de l'Université Laval, 1999, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- TARDIF, M. (2005). Évolution de la scolarisation et développement du travail enseignant hors de la classe. In J.F. MARCEL & T. PIOT (Eds.), *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp.17-26). Paris : INRP.
- TERSSAC, G. de, *L'Autonomie dans le travail*, P.U.F., 1992.
- VAN ZANTEN, A., (2001). *L'école de la périphérie - Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses universitaires de France, Puf.
- VERGNAUD, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.M. BARBIER (Eds.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF
- VYGOTSKI L. (1934/1997). *Pensée et langage* (F. Sève, trad.). Troisième édition. La Dispute, Paris

- WEILL-FASSINA, A., & BENCHEKROUN, T.H. (Eds.) (2000). *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- WISNER, A., *Réflexions sur l'ergonomie, 1962-1995*, Octarès Editions.
- WISNER A., dir., *Vers une anthropotechnologie*, C.N.A.M., Paris, 1981.
- WITORSKI R., (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, Ed. L'Harmattan.
- YIN, R. K. (1994). *Case Study Research, Design and Methods (2nd Ed.)*. Beverly Hills, CA: Sage
- YVON, F., SAUSSEZ, F., *Analyser l'activité enseignante, Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Presses Université Laval, 2010, p. 144.

Revues

- AMIGUES, R. (2003). *Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante*. In R. Amigues, D. Faïta & M. Kherroubi (Eds.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, hors-série 1. 5 - 1 6.
- AMIGUES, R., LATAILLADE, G., (2003). Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007*.
- AMIGUES, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42, (2), 11-26.
- BARRERE, A. et al. Le travail enseignant, *Collection Ressources*, n° 12 – IUFM des Pays de la Loire – juin 2007. ISSN : 0999 – 8470
- BARTHE B., QUEINNEC Y. Terminologie et perspectives d'analyse du travail collectif en ergonomie. In: *L'année psychologique*.1999 vol. 99, n°4. pp. 663-686.
- BOUJUT, J.F., LAUREILLARD P., (2002). *A co-operation framework for product-process integration in engineering design*. *Design Studies*, vol. 23, p. 497-513, 2002. In Thèse A.H. Horrigue « Modélisation du processus de partage de connaissances produit en conception collaborative », p. 16, 2007.
- BOURDON F., WEILL-FASSINA A., (1994). Réseau et processus de coopération dans la gestion du trafic ferroviaire, *Le Travail Humain*, 57, 3, 271-287.
- BOYER R., ORLEANS A., (1991). « Les transformations des conventions salariales entre théorie et histoire. D'Henry Ford ou fordisme », *Revue économique*, année 1991, volume 42, numéro 2, p. 233- 272
- BRU M. (1997). Connaître l'acte d'enseigner. *Documents du LARIDD*, n° 12, Faculté de l'éducation : Université de Sherbrooke, Québec.
- BOUILLIER, M.H. & BASCLE, M. (2001). Les fondements des pratiques interdisciplinaires, réflexion sur un cadre d'analyse. In Lenoir, Y., Rey, B., Fazenda, A I. (dir.). *Les fondements de*

- l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Sherbrooke : Editions du CRP, 315-331.
- BEUSCART R., (1998), *Travail Coopératif et réseaux, Information et santé* : Springer-Verlag, Volume 10, France, Paris, 1998.
- CAIRE, G., (1985), «Lectures du taylorisme», *Revue de l'Economie Sociale n°3 et 4*.
- CAMPION, M.A, MEDSKER, G.J, HIGGS, A.C, (1993). Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology*, 46, 823–850.
- CATTONAR B. et MAROY C. (2000) « *Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire* », *Education et Sociétés - Revue internationale de sociologie de l'éducation*.6, 2, 21-42.
- CLOT, Y. et al. Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *PISTES* Volume 2 No 1 mai 2000
- CLOT, Y., FAÏTA D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *PISTES* Volume 2, No 1 mai 2000.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., *Genres et styles en analyse du travail Concepts et méthodes*, *PISTES* Vol. 2 No. 1 Mai 2000 -Réflexion sur la pratique.
- COHEN, S.G, BAILEY, D.E. (1993). What make teams work ? Group effectiveness research from shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, Volume 23, no.3, 1997.
- CROZIER M., « La sociologie du travail dans le discours sociologique : les paradoxes de la marginalisation et de l'éclatement, *Sociologie et sociétés*, vol. 23, n° 2, 1991, p. 57-60.
- CUVELIER L., CAROLY, S., *Transformation du travail, transformation du métier : Quels impacts sur la santé des opérateurs et sur l'activité collective?* *PISTES* Volume 13 no. 1 Mai 2011.
- CUVELIER, L., Appropriation d'une stratégie opératoire : un enjeu du collectif de travail. *Activités*, octobre 2009, volume 6 numéro 2.
- DUPRIEZ, V., DUMAY, X., *L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société*. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 150 N°1, 2005. pp. 5-17.
- DUPRIEZ, V. De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements *Cahier de recherche du Girsef n° 23, mars 200*
- DUTRENIT M., Évaluation de la compétence sociale de l'usager. Chaînon manquant entre marginalité et intégration, *Les Cahiers de l'Actif*, N°288-29, 2001;
- FAÏTA D. (1997). La conduite du TGV : exercices de styles. *Champs Visuels*, 6, pp. 75-86.
- GRIFFIN, M., NEAL, A., SHARON, K.P, (2007). A new model of work role performance: new model of work role performance: positive behavior in uncertain and interdependent contexts, *Academy of Management Journal*, 2007, Vol. 50, No. 2, 327–347.

- KATZ, R.L., Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*. Vol. 51, 1974.
- KARSENTY, L., PAVARD, B., Différents niveaux d'analyse du contexte dans l'étude ergonomique du travail collectif. In: *Réseaux*, 1997, volume 15 n°85. pp. 73-99.
- LEBLANC, S., et al. Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 2008, volume 5 numéro 1.
- LEBOTERF G., (1997). « Construire la compétence collective de l'entreprise », *Gestion*, automne, p. 82-85
- LENOIR, Y. (1995). L'interdisciplinarité dans l'intervention éducative et dans la formation à l'enseignement primaire : réalité et utopie d'un nouveau paradigme. *Document du LARIDD*, n°5. Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.
- LENOIR, Y., SAUVE, L. (1998). Interdisciplinarité et formation à l'enseignement primaire et secondaire. *Revue des sciences de l'éducation, numéro thématique col XXIV*, n°1, 3-29.
- LENOIR, Y., LAROSE, F., GEOFFROY Y. (1999). Les pratiques interdisciplinaires dans l'enseignement primaire au Québec : résultats de dix ans de recherche. *Publication du GRIFE*. n°8 mars 1999, Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke. Québec.
- LEPLAT J., (1991) Activité collective et nouvelles technologies, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 4, 3/4, 335-356.
- LEPLAT J., (1994). Collective activity in work: Some lines of research, *Le Travail Humain*, 57, 3, 209-226.
- LEPLAT J., (1997) Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique, Paris, PUF.
- LEPLAT J., 2000. « Compétences individuelles, compétences collectives », *Psychologie du Travail et des Organisations*, 6 (3-4), pp. 47-73.
- LEPLAT J., HOC J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3/1, pp. 49-63.
- LESSARD, C., BARRERE, A., Travailler ensemble, Des réformes éducatives aux pratiques. *Recherche et Formation*, No. 49, 2005.
- MARCEL, J.F., 2007. Entre la classe et l'établissement, explorer et structurer un nouvel espace de recherche. *Travail et Formation*, Juillet 2007.
- MARCEL, J.F., 2005, De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, n°38, p. 31-59.
- MARCEL, J.F., Le Collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, N° 5 / 2006 / pp. 85-99.
- MARCEL, J.F., De la prise en compte des pratiques de travail partagé. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Education*, Volume 12, Numéro 1, 2009, p.47-67
- MARCEL, J.F., De la dimension sociale de la gestion de classe. *Formation et Profession*, p.21-24, Octobre 2006.

- MAROY, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 155, 111-142.
- MEARD, J., et BRUNO F., Le travail multi-prescrit des enseignants en milieu scolaire : analyse de l'activité d'une professeure d'école stagiaire, *TFE*, Février 2008.
- MINIER, P. & BRASSARD, C. (1999). Intégration des NTIC en formation des maîtres : principes directeurs, application et perspectives. *La revue de l'AQEFLS*, vol. 20 nos 3 et 4, 1999, p. 43-64
- MORIN E., Sur l'interdisciplinarité, *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires*, n° 2, juin 1994, In Encyclopédie de l'Agora.
- NAVARRO, C., (1991) Une analyse cognitive de l'interaction dans les activités de travail, *Le Travail Humain*, 54, 2, 113-128.
- NIAS, J. et al. (1994) The culture of collaboration, in A. Pollard et J. Bourne (dir.) *Teaching and Learning in the Primary School*, London, Routledge.
- PARKER, S.K., WALL T.D., CORDERY J.L. Towards an elaborated model of work design. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* (2001), 74, 413-440, 2001.
- PASTRE, P., MAYEN, P., & VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- PASTRE, P. (2007). *Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. Recherche et Formation*, N° 56, pp.81-93
- PERRENOUD, P., *Des savoirs aux compétences : de quoi parle-t-on en parlant de compétences ?*, Pédagogie collégiale, Vol.9, no. 1, Octobre 1995.
- PIOT, T. (2005). Le travail entre enseignants hors de la classe à l'école élémentaire : la place des pratiques informelles. In J.F. Marcel & T. Piot, *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants* (pp. 105-118). Paris : INRP..
- PIOTET F., La sociologie du travail depuis Georges Friedmann, 15 février 2005, ENS De Lyon. *Année Sociologique* 2003-vol.53-No 2
- RAELIN, J.A. 1997. *A Model of Work-Based Learning Organization Science*, Volume No.6 November-December, 1997
- REY, B, Les formes du travail scolaire entre conflits de méthodes et développement des pratiques, *Recherches en Education*, 10 Mars 2011.
- ROGALSKI J. (1994) Formation aux activités collectives, *Le Travail Humain*, 57, 4, 367-386
- SAMURCAY R., PASTRE P., (1995), Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences In *Education permanente* N° 123.
- SCHWARTZ, Y., (1998), Parler du travail, c'est s'exposer à l'inattendu, Y. Schwartz, par J. P Monferran, 1998, *Acte Sud*) »
- SCHWARTZ Y., MENCACCI, N., (2008). Porto Alegre, v.11, n.1 *Trajectoire ergologique et genèse du concept et d'usage de soi*, p. 9-13, jan./jun. 2008.

- SIX F. (1997), La préparation du travail. Paris-La Défense, PCA, Etudes et expérimentations Chantier 2000. *Recherche et Formation* • N° 49 – 2005
- SAMURÇAY, R., & RABARDEL, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. SAMURÇAY & P. PASTRE (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- SENSEVY, G., MERCIER, A., SCHUBAUER-LEONI, M-L., LIGOZAT, F. & PERROT, G (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics. *Educational studies in mathematics*, 59(1), 153-181.
- TERSSAC De, G., & ROGALSKI, J. (Eds.) (1994). Le travail collectif. Numéros spéciaux. *Le travail Humain*, 54 (3-4).
- WITORSKI R. (1997). De la fabrication des compétences, *Education permanente*, 2,153 : 57-69
- VASSILEF, J., (1994). Former à l'autonomie. *Formations Ouvertes*, Cépière Formation.
- VERGNAUD, G., 1992. Qu'est-ce que la didactique ? *Éducation permanente* : 111, 19-31.

Actes

- BASCLE, M. & BOUILLIER, M.H. (1998). Interdisciplinarité et enseignement agricole. « *Contribution de l'enseignement agricole à la consultation nationale et au colloque* » *Quels savoirs enseigner dans les lycées*. Paris : Direction générale de l'enseignement et de la recherche, Ministère de l'Agriculture et de la Pêche, 39-46.
- BLANQUET, M.F, Web Collaboratif, web Coopératif, web 2.0. *Quelles interrogations pour l'enseignant documentaliste ?* 12 janvier 2007, CRDP d'Aix-Marseille.
- CHERVEL A., " *Sur l'histoire des disciplines scolaires* ". In *Actions et recherches pour transformer les écoles maternelles et élémentaires (Actes du colloque INRP-DÉ)*, 1986, pp. 47-55.
- CLOT Y. (1999). *Le normal et le pathologique en psychologie du travail*. Communication au Colloque G. Canguilhem, Ecole Normale Supérieure de Cachan.
- CLOT, Y., Re-crée le travail. Intervention aux États généraux de la Culture. Théâtre de la Commune, Aubervilliers, 15 Novembre 2004.
- DANIELLOU, .F. SIX J., *Les ergonomes, les prescripteurs et les prescriptions*. pp 2-21 in «Les ergonomes, les prescripteurs et les prescriptions», Actes des Journées de Bordeaux sur la pratique de l'ergonomie, Bordeaux, 22-24 mars 2000. Editions du laboratoire d'Ergonomie des Systèmes Complexes de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- DUPEYRON, J.F. *Le travail enseignant au XXIe siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011.
- GENDRON, B., 2007. *Les compétences de leadership éthique de l'enseignant : un capital émotionnel essentiel pour une dynamique e réussite et de socialisation citoyenne et professionnelle*. Acte du Colloque Cerfee-Lirdef, Compétences et socialisation, Montpellier, 2007, Septembre.

- GENDRON, B., (2008). *Les compétences émotionnelles comme compétences professionnelles de l'enseignant*, 5^e Colloque de l'éducation dans l'enseignement supérieur, Brest, France.
- LESSARD, *La profession enseignante au temps des réformes, novembre 2003*. Colloque International, Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), Montréal, 19 Novembre 2003, *Actes du Colloque*.
- MARSHALL E., *Les spécificités de l'enseignement technique agricole : comment les définir, comment les maintenir ?*, doyen de l'inspection de l'enseignement agricole, Colloque Agropolis, 04 Mars 2006
- MEARD, J. & CALISTRU, C. (2007). *Analyser au cours des transactions formateur-stagiaire les « règles du métier d'enseignant » prescrites. Hypothèses de leur impact sur l'activité du professeur débutant*. In Actes du Colloque ERGAPE « Formation, apprentissages et développement professionnels des enseignants : outils et méthodes de l'alternance ». IUFM d'Aix-Marseille, 18 et 19 Juin.
- NOËL, C., *L'ergologie, Quelle approche de l'activité ?* Actes : Journée d'étude scientifique, 21 mars 2003.
- SIX F., *et al.* (1991). La préparation du travail un enjeu pour la sécurité et la valorisation des compétences, *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*. Montrouge, ANACT. XXXVII Congrès Aix en Provence.
- SIX, F., GUERIN *et al.* (1991). De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*, A.N.A.C.T., Montrouge, 1991.
- SIX, F., (2000). *Le travail des cadres : le point de vue de l'ergonomie*. In 26^e congrès national de Médecine du Travail, 2000, Lille, 6-9 juin 2000.
- SIX F., FOUROT-TRACZ C., (2000), Le conducteur de travaux entre prescription du client, prescription de l'entreprise et conception – réalisation du chantier. In *Communication et travail* (B. MELIER et Y. QUEINNEC coord.), Actes du XXXV^eme Congrès, SELF, Toulouse, Octarès éd., 207-217.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1987). Questions sur les règles à partir d'analogies extrêmes: l'interprétation comme interface, traduction, mise en scène et divination. In *L'interprétation des données dans la recherche qualitative*, Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'UQTR en octobre 1986, pp. 45-57.

Mémoires, thèses, HDR

- BRU, M., (1987). *Vers une méthodologie du système enseignement-apprentissage, de la pratique aux modèles*. Thèse d'Etat. Université de Toulouse Le Mirail.

- DANIELLOU, F., (1992), *Le statut de la pratique et des connaissances dans l'intervention ergonomique de conception*, Document de synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches, Toulouse : Université Le Mirail
- HEUTTE J., (2003), *Institutionnaliser le management de la connaissance via des communautés virtuelles pour valoriser la richesse humaine des enseignants du 1er degré*. Mémoire professionnel 3e cycle, Campus Virtuel des TIC de l'université des sciences et techniques de Limoges.
- HORRIGUE, A.H., (2007) « *Modélisation du processus de partage de connaissances produit en conception collaborative* », Thèse 2007. Université de Technologie de Belfort-Montbéliard, Université de Franche Comté.
- KARSENTI, T., (1998) *Etude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse, Université de Québec, Montréal.
- MARCEL, J-F., (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Université de Toulouse II le Mirail.
- SIX F., (1999), *De la prescription à la préparation du travail. Apports de l'ergonomie à la prévention et à l'organisation du travail sur les chantiers du BTP*. Habilitation à diriger des recherches, Université Charles de Gaulle, Lille 3.

Articles site internet

- CAILLARD D. (2001), L'intelligence collective.
http://barthes.ens.fr/scpo/Presentations00-01/Caillard_IntelligenceCollective/intcol.htm
- HEUTTE, (2003): Apprentissage collaboratif : vers l'Intelligence Collective. Septembre 2003,
<http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article55&var>
- GRANGEAT, M., Observatoire des Compétences Professionnelles des Enseignants dans les activités de Coopération et de Partenariat Éducatifs, O2cpe, Recherche conduite par le Laboratoire des Sciences de l'Éducation (LSE - UPMF IUFM - Grenoble), 2003-2006.
<http://web.upmf-grenoble.fr/sciedu/grangeat/O2cpe.html>
- LEPLAT J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Pistes*, 8 (1),
<http://www.pistes.uqam.ca/v8n1/articles/v8n1a7.htm>.
- LEPLAT, J., In *L'encyclopaedia Universalis*, Ergonomie, 2011.
www.universalis.fr
- LEVY P., (1997) L'intelligence collective et ses objets.
<http://to.or.at/levy/plevy.htm>
- Autonomy in Moral and Political Philosophy* In Stanford Encyclopedia of Philosophy
www.plato.stanford.edu

Enseigner en collège et lycée en 2008. Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1 200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics » Etude DEPP, site : www.education.gouv

Les enseignants dans les établissements publics d'enseignement technique agricole en 2007-2008, StatEA numéro 08-09 www.chrorofil.fr

Teamwork and high performance work organization. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2007. <http://www.eurofound.europa.eu>

Rapports et documents

Education et croissance, AGHION, P., COHEN, E., Conseil d'analyse économique, Janvier, 2004.

L'autonomie professionnelle et la liberté académique, Document de référence, Conseil fédéral de la fédération des enseignements et des enseignantes du Québec, Décembre 2003.

Les dix compétences professionnelles des enseignants, arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010, Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010.

Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, Janvier 2008.

Rapport Eurydice. Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe. 2008

Teaching and Learning International Survey, (TALIS), 2009, OCDE.

Annexe 1 : Référentiels des Modules M22 et MG1

1.1 M22

Documentation

Objectif 1 Répondre à un besoin d'information;

Objectif 1.1 Mobiliser les concepts et les techniques nécessaires à une recherche et à un traitement de l'information pertinents ;

Objectif 1.2 Mettre en œuvre sa capacité d'organisation et de communication de l'information dans le cadre d'une démarche de médiation documentaire.

Le document *Modules du Tronc Commun*, Arrêté du 21 Juillet 2009 reformule l'objectif en ces termes :

1 – Répondre à un besoin d'information :

Il s'agit de rechercher, d'analyser et d'organiser l'information.

1-1. Mobiliser les concepts et les techniques nécessaires à une recherche et à un traitement de l'information pertinents :

-notions fondamentales en sciences de l'information : information, identification d'un besoin d'information, document, système d'information documentaire, évaluation de la qualité de l'information.

-outils documentaires nécessaires à l'accès, à l'organisation et à l'usage de l'information: le langage documentaire, le langage d'interrogation, le référencement des sources, l'analyse de l'information et l'évaluation de sa qualité et l'organisation de cette information

Français

Objectif 2 Améliorer sa capacité d'expression ;

Objectif 2.1 Prendre en compte la situation de communication ;

Objectif 2.2 Analyser et produire un message écrit ;

Objectif 2.3 Communiquer à l'oral ;

Objectif 2.4 Produire des messages visuels, scriptovisuels et/ou audiovisuels.

L'objectif 2 : Améliorer sa capacité d'expression

2-1 Prendre en compte la situation de communication : visée du message, traitement des éléments d'information, choix de stratégies et de moyens d'expression adaptés.

2-2 Analyser et produire un message écrit : maîtrise de l'expression écrite, maîtrise des discours (informatif, explicatif, argumentatif).

2-3 Communiquer à l'oral : codes verbaux et para verbaux, adaptation à la situation de communication, utilisation de supports adaptés. (*Référentiel, Tronc Commun Modules BTSA*)

Education Socioculturelle

Objectif 3 : Améliorer sa capacité de communication dans des situations d'interaction ;

Objectif 3.1 : Analyser le processus de communication interpersonnelle ;

Objectif 3.2 : Améliorer sa capacité de communication en face à face ;

Objectif 3.3 : Améliorer sa capacité de communication en groupe : les réunions et leurs conduites.

Objectif 4 : Développer son autonomie, sa capacité d'organisation et de communication dans le cadre d'une démarche de Projet d'Initiative et de Communication : le P.I.C. ;

Objectif 4.1 : Se situer dans une démarche de projet et de communication ;

Objectif 4.2 : Anticiper l'action (la conception du projet) ;

Objectif 4.3 : Mettre en œuvre le projet et aboutir à une réalisation.

Evaluation M22 Epreuve B

« **Epreuve B**: Projet écrit d'un produit de communication. Il s'agit d'une épreuve du 2^{ième} groupe, commune à toutes les options rénovées du BTSA. Cette épreuve a un coefficient 3. Le module de formation concerné par cette épreuve est le **M22** et les activités pluridisciplinaires qui lui sont rattachées ». D.A M22.

Les objectifs de l'épreuve :

Elle permet d'évaluer :

- la capacité à se situer dans un processus de communication
- la capacité à concevoir une démarche créative et à mettre en œuvre une technique particulière propre à un moyen d'expression.

1.2 MG1 Langue française, langage, éléments d'une culture humaniste et compréhension du monde

Français Objectif 1 Analyser, comparer, produire des discours écrits et oraux ; développer sa culture littéraire et son esprit critique

1.1- Ecrire pour soi et pour les autres.

1.1.1- Résumer, rendre compte, expliquer, justifier.

1.1.2- Produire des écrits à finalité professionnelle.

1.1.3- Rédiger un discours argumentatif, prendre en compte la thèse adverse, énoncer un point de vue, le soutenir par des arguments, conclure (sujets de société, d'actualité, confrontation de valeurs).

1.1.4- Pratiquer l'écriture d'invention.

1.1.5- Respecter les codes de la langue écrite, utiliser des procédés stylistiques.

1.2- Échanger à l'oral : s'exprimer, écouter, réagir.

1.2.1- Mettre en voix (théâtre, poésie).

1.2.2- Reformuler, exposer, débattre.

1.2.3- Exprimer un point de vue nuancé (les valeurs d'aujourd'hui et d'autrefois).

1.2.4- Maîtriser les procédés de la parole efficace (éloquence, rhétorique).

1.3- Devenir un lecteur actif et critique.

1.3.1- Mettre des œuvres en relation avec leur contexte historique (combats et engagements des XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles).

1.3.2- Confronter sur une question de société des débats d'époques différentes.

1.3.3- Analyser la dimension symbolique d'un personnage, d'une situation, d'une œuvre (mythes...).

1.3.4- S'interroger à partir de textes, d'œuvres, sur soi-même et son rapport au monde.

1.3.5- Repérer, identifier et apprécier des procédés d'écriture.

ESC Objectif 2 Analyser et pratiquer différentes formes d'expression et de communication pour enrichir sa relation à l'environnement social et culturel

2.1 Observer et analyser des situations de communication interpersonnelle pour améliorer ses relations sociales et professionnelles.

2.1.1- Identifier les différents éléments d'une situation de communication.

2.1.2- Mesurer l'importance du non-verbal dans la communication humaine.

2.1.3- Diagnostiquer les difficultés à communiquer pour y remédier.

2.1.4- Se préparer à différents types d'entretiens.

2.1.5- Savoir intervenir dans différents types de réunions.

2.2- Identifier les enjeux de la communication médiatisée pour se situer dans la vie sociale, civique et culturelle.

2.2.1- Acquérir des méthodes de lecture de l'image.

2.2.2- Analyser la diffusion de masse de l'information par les médias.

2.2.3- Débattre du rôle des médias du point de vue éthique et civique et des enjeux citoyens de la nécessité de s'informer.

2.3- Pratiquer une approche concrète du fait artistique.

2.3.1- S'initier à des formes d'expression artistique et à leurs évolutions contemporaines.

2.3.2- Analyser une œuvre artistique.

2.3.3- Réaliser une production culturelle et artistique.

Histoire-Géographie Objectif 3 Analyser et interpréter des faits historiques et géographiques pour comprendre le monde

Étudier la France aux XIXe et XXe siècles

3.1.1- Distinguer les évolutions sociales en France de 1830 à 1970 : "Être ouvrier(e) en France de 1830 à 1970" ou "Le monde rural en France du début du XIXe à 1970".

3.1.2- Analyser les institutions politiques de la France de 1940 à nos jours.

3.2- Étudier la France dans l'Union européenne.

3.2.1- Caractériser la France dans l'Union européenne : "Les espaces productifs" ou "Les mobilités de la population".

3.2.2- Identifier les territoires en France et dans l'Union européenne.

3.3- Étudier le monde au XXe siècle et au début du XXIe siècle.

3.3.1- Caractériser les relations internationales depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale.

3.3.2- Distinguer et interpréter les formes et les conséquences de la décolonisation.

3.3.3- Caractériser l'évolution de la France sous la Ve République.

3.3.4- Appréhender l'idée de l'Europe au XXe siècle.

3.4- Étudier les territoires et la mondialisation.

3.4.1- Analyser les flux et les réseaux de la mondialisation.

3.4.2- Identifier les pôles, les aires de puissance et les périphéries.

3.4.3- Cultures et mondialisation.

3.4.4- Étudier deux États de l'Union européenne.

4.1- Décrypter l'information et son organisation dans la société contemporaine.

4.1.1- Identifier le besoin d'information.

4.1.2- Réaliser une typologie de l'information et du document.

4.1.3- Structurer ces éléments dans le contexte d'un système d'information documentaire (espace ressource, base de données, Web) au travers de l'analyse d'exemples concrets appartenant à la sphère culturelle ou professionnelle.

4.2- Traiter l'information pour un usage ciblé contribuant à la compréhension du relativisme culturel du monde contemporain (recherche, analyse et communication).

4.2.1- Pratiquer de manière raisonnée la recherche documentaire (besoin, collecte et traitement de l'information).

4.2.2- Évaluer la qualité de l'information collectée (pertinence, validité, fiabilité).

4.2.3- Structurer l'information en vue de sa diffusion (réécriture, référencement, classement).

4.2.4- Se constituer une culture informationnelle au travers de l'élaboration d'un produit documentaire en relation avec les autres disciplines (document scriptovisuel, revue de presse, sitographie, dossier documentaire simplifié...).

Documentation Objectif 4 : Répondre à un besoin d'information professionnel ou culturel en mobilisant la connaissance de l'information - documentation

4.1- Décrypter l'information et son organisation dans la société contemporaine.

4.1.1- Identifier le besoin d'information.

4.1.2- Réaliser une typologie de l'information et du document.

4.1.3- Structurer ces éléments dans le contexte d'un système d'information documentaire (espace ressource, base de données, Web) au travers de l'analyse d'exemples concrets appartenant à la sphère culturelle ou professionnelle.

4.2- Traiter l'information pour un usage ciblé contribuant à la compréhension du relativisme culturel du monde contemporain (recherche, analyse et communication).

4.2.1- Pratiquer de manière raisonnée la recherche documentaire (besoin, collecte et traitement de l'information).

4.2.2- Évaluer la qualité de l'information collectée (pertinence, validité, fiabilité).

4.2.3- Structurer l'information en vue de sa diffusion (réécriture, référencement, classement).

4.2.4- Se constituer une culture informationnelle au travers de l'élaboration d'un produit documentaire en relation avec les autres disciplines (document scriptovisuel, revue de presse, sitographie, dossier documentaire simplifié...).

Les thèmes possibles en Documentation pour le travail en collaboration avec une autre matière du module

Extrait du D.A, MG1, 2010 :

- Les représentations humaines sur les valeurs en français : les valeurs des lumières, les prises de position autour des affaires Calas ou Dreyfus, les combats esthétiques, la question de l'esclavage, l'éducation, les engagements autour de la deuxième guerre mondiale, le progrès et ses avatars,...

- L'approche concrète du fait artistique en ESC : arts plastiques, cinéma, audiovisuel, expression dramatique, spectacle vivant ou musique, son, chanson.

- Une « situation » à étudier en histoire ou en géographie parmi les thèmes inscrits au référentiel comme l'évolution sociale en France aux XIX^e et XX^e siècles, les institutions politiques de la France de 1940 à nos jours, ou encore La France dans l'Union européenne. Citons à titre d'exemple quelques questions précises qu'il sera possible de développer: être ouvrier en France à ... en 18-, être paysan dans ... en 18-..., l'opposition au régime de Vichy, le discours de Bayeux, 1958, un système productif local, un pôle de compétitivité, un exemple de reconversion, les déplacements dans une aire urbaine, un exemple d'aménagement territorial soutenu par l'UE, la diversité des territoires européens, etc.

- Un thème inscrit dans les objectifs des modules professionnels de la filière de formation des élèves: citons par exemple la prise en compte de la dimension artistique et culturelle d'un aménagement de jardin et de paysage (filiale aménagement) ou l'impact des activités humaines sur les écosystèmes (filiale production) ou encore la connaissance de filières de produits alimentaires (filiale commerce),...

1.2.1 Evaluation en MG1, la prescription

NOTE DE SERVICE DGER/SDPOFE/N2010-2118,06 septembre 2010. Référentiel de certification Bac Pro.

Le module MG1 correspond à l'épreuve E1 et la capacité C1 dont l'intitulé est « *Communiquer dans un contexte social et professionnel en mobilisant des références culturelles* ».

Le C1 est déclinée en cinq sous-objectifs :

- C1.1- Identifier les principaux enjeux de la communication médiatisée et interpersonnelle
- C1.2- Exploiter une recherche d'informations en réponse à un besoin professionnel, social ou culturel
- C1.3- Utiliser des techniques et des références littéraires, culturelles ou artistiques pour s'exprimer
- C1.4- Argumenter un point de vue
- C1.5- Interpréter des faits ou événements sociaux du monde actuel à l'aide des outils de l'histoire et de la géographie

Les CCF du module MG1 visent les capacités C1.1, C1.2 et C1.3 (ESC et Documentation). Les trois parties sont affectées d'un coefficient 1 pour l'ensemble (1/3 pour chacune). Le C1.4 est en épreuve terminale (Français) avec un coefficient 2 et également le C1.5 (L'Histoire-Géographie) avec un coefficient 1. L'E1 (épreuve du groupe 1) totalise donc un coefficient 4 pour le module.

L'épreuve ponctuelle terminale est un écrit en deux parties de 2 heures chacune avec une partie dont la correction est effectuée par les enseignants de Français, et la deuxième par les enseignants d'Histoire et Géographie.

Eléments de grille d'évaluation de l'épreuve ponctuelle terminale E1 Langue française. Annexe 2, NS, 09.2010.

Note finale en points entiers /20

LECTURE : Réponses aux questions /9

ECRITURE : Ecrit d'invention /11

- Respect des consignes..... / 3
- Organisation textuelle adaptée à la forme et à la longueur imposée
- Inscription dans la situation de communication et prise en compte de la visée.

Expression d'un point de vue argumenté...../6

- Mobilisation d'arguments et d'exemples efficaces (prise en compte du texte ou du corpus support, expérience personnelle, références culturelles...)

- Utilisation de procédés pertinents (figures de style, procédés rhétoriques...)

Maitrise de la langue..... /2

Éléments de grille d'évaluation en ESC

Grille intégrée sur 20 points

A=Capacités

B=Critères

C=Barème

- ✓ 1A Prise en compte de la situation de communication.
- ✓ 1B Adaptation au contexte, au public, niveau de langue et registre adaptés, gestion du temps satisfaisante.
- ✓ 1C =.../4 points.

- ✓ 2A Mise en œuvre de l'argumentation en relation avec la problématique choisie. Utilisation correcte du code verbal.
- ✓ 2B Cohérence du cheminement argumentatif et pertinence des arguments et des exemples.

- ✓ 2C = /6 points
- ✓ 2B1 Maîtrise de la langue orale et des procédés d'expression voix : timbre, volume, diction : débit, articulation, intonation.
- ✓ 2C1 = 3 points

- ✓ 3A Utilisation pertinente des codes para-verbaux et non verbaux
Implication de l'émetteur
- ✓ 3B Supports adaptés, pertinents par rapport au contenu et bonne utilisation du media et des codes 3C = 3 points
- ✓
- ✓ 4A Code iconique, plastique, sonore . 4C = 4points

Éléments de grille d'évaluation en ESC Projet PIC

Evaluation collective sur 10 points: les étudiants d'un même groupe ont la même note.

A Capacités B Critères C Situations d'évaluation D Barème

-1A Concevoir globalement le projet. 1B Cohérence et faisabilité, Mise en évidence des objectifs de communication et d'animation, Mobilisation des ressources, innovation. 1C Entretien à partir d'une fiche projet, Note d'intention pour la réalisation d'un support de communication.

1D =3 points.

-2A Organiser l'action. 2B Gestion du temps et des ressources, Coopération dans le groupe, Adaptation, Implication et autonomie. 2C Observations du tuteur, Entretien à partir d'un carnet de bord.

2D = 3 points

-3A Communiquer 3B Relation avec l'environnement, Communication avec un public, Pertinence, Technicité et impact du support de communication, Valorisation de

l'action. 3C Observations du tuteur, Entretien à partir des carnets de bord, Evaluation du support réalisé. 3D = 4 points

Evaluation individuelle sur 10 points

-Analyser le projet

Intégration de la démarche de projet Oral ou écrit en temps limité

=2 points

- Maîtriser les éléments d'une communication

Appropriation des outils d'analyse des éléments relationnels (cf. obj.31-32-33).

Analyse de la stratégie de communication et du support Oral ou écrit en temps limité

= 5 points

-Prendre des initiatives

Expression personnelle

Implication personnelle

Observation du tuteur et carnet de bord

= 3 points

Eléments de grille d'évaluation en Documentation Carnet de bord

NS N2007-2153 : *La grille d'évaluation comportera à minima les critères et la pondération comme indiqué ci-dessous :*

- *existence, formulation et justification d'une problématique pertinente (15 points)*
- *élaboration et argumentation d'une stratégie de recherche documentaire, exploration des différents outils de recherche à disposition, évolution de la stratégie de recherche en fonction des résultats (15 points)*
- *mise en œuvre d'une évaluation de la qualité de l'information (30 points)*
- *sélection d'un corpus de documents pertinents au regard de la problématique (30 points)*
- *référencement des sources et analyse critique (bibliographie analytique) (10 points)*

Annexe 2

Les élèves de la classe de Tères G.M.N.F seront cette année les "Passeurs d'histoires" du projet

"Histoires des hommes et des paysages du Grésivaudan au fil de l'eau"

Lors d'un parcours sur le site du clos Faure à St-Ismier,

Ils vous présenteront sous forme de petites scènes théâtralisées quatre histoires inspirées de rencontres et de recherches sur le thème de l'eau :

*La puissante déferlante
Noyé dans ses problèmes
Le périple du jeune sourcier
Le Mystère du Lac*



**Rendez-vous Vendredi 16 Mars à 14H
à l'entrée de la Mairie de St-Ismier.**

Un projet réalisé avec :
L'intervention artistique d'Emilie Geymond, comédienne,

Recherches documentaires S. Perciot Documentaliste,

Suivi et création des textes V. Rollet professeur de Français et Histoire

Organisation du projet et suivi artistique A. Blanchard Professeur d'Education socio culturelle

Et le partenariat de l'Hexagone de Meylan, la mairie de St-Ismier et le LEGTA St-Ismier

Bienvenue à tous.

Annexe 3 : Collectif M22 : L'activité réelle

L'activité en Français

Je ne fais pas l'ET1 en première année après j'aurai rien à faire en 2^e année...ils ont d'autres objectifs en 1^e année.

Le carnet de bord reste accroché au thème de la mondialisation ?

Oui. La deuxième année, c'est encore la mondialisation... c'est hyper chiant.

T'as une heure de cours semaine ?

Ouais c'est ça...bon, c'est qui est nul tu vois, ils doivent lire des articles, c'est quand même conséquent le document principal il fait 1000 mots avec un document principal au moins recto verso quand t'as une heure de cours déjà le temps qu'ils lisent en une demi-heure c'est passé...et si tu leur demande de lire avant...

C'est disproportionné

Mais oui...

..... le coefficient de l'ET1 et vu le nombre d'heure que tu as pour les préparer...

Ouais ça va pas...

...et donc en une heure...

On a la première année aussi hein

Combien d'heures t'a la première année ?

Ah c'est pareil 1hr et demi ...

Si tu veux l'épreuve en général, sur un texte avec thème culturel ou économique, je leur explique les phrases et de temps en temps il y a un procédé littéraire, quel est le registre du texte, trouvez la figure de style employé, enfin mais bon...

Alors comment ça se passe ? Qu'est-ce qu'on vous demande de faire ?

Alors donc comme je te disais en 1^{ere} année, il y a un CCF commun Doc Français et une partie

est noté à l'oral et une partie à l'écrit, en deuxième année je travaille sur l'ET1, l'épreuve terminale ; là je dois étudier le texte argumentatif, je travail l'argumentation. La première année, on fait de l'argumentation à l'oral sur le thème de la mondialisation, ils ont un CCF où ils doivent réaliser un carnet de bord et une revue, et avec ABP on fait un CCF oral à deux où le thème au programme est intégré, on a notre grille d'évaluation et on note ensemble.

A quel moment ça se passe ça?

C'est normalement en Avril. Donc, on travaille ensemble de Septembre à Avril ensemble. On fait cours parfois à deux, moi dans mes cours je travaille l'argumentation sur le thème ou pas. Les élèves apprennent à lire un texte argumentatif, ils sont face à leur texte, je leur donne une méthodologie, et s'il faut aller chercher pour l'argumentation, ils vont avec ABP ; après je travaille aussi sur la méthodologie du résumé de texte.

Est-ce que vous avez eu au préalable une phase de préparation avant les cours avec les élèves, est-ce que vous consacrez un temps de concertation ensemble, comment ça se passe ? Est-ce c'est un temps de concertation formel et planifié ?

Ah non pas du tout ! On discute un peu comme ça en début d'année une à deux semaines avant de se trouver devant les élèves, et la veille un peu, et un peu avant d'entrer dans la classe. C'est un peu du genre, voilà tu vois je vais faire cette partie, toi tu pourrais peut-être faire ça, oui, ... Il n'y a pas d'écrit, de planning formel, on discute un peu en piqueniquant pour se concerter comment on présente le truc aux élèves...En général, c'est AB qui mène, moi en Français, je me cale, je m'adapte.

Et en deuxième année, il n'y a plus de Doc et tu travailles...

...oui, c'est la préparation à l'ET1 avec le Français et l'Eco, avec le prof d'Eco, MTG, on fait de la pluri. On fait des séquences en binôme.

Et ça se passe comment ?

Ben, les élèves sont un texte avec un thème économique, et moi je travaille la langue. On fait un peu de méthodologie aussi, et ils une épreuve Blanc.

C'est dans le carnet de bord, il faut qu'ils rendent un résumé, moi je suis chargée de la partie du résumé dans le carnet de bord et voilà... ils devaient travailler sur une revue, ça c'est pour A. et moi je suis chargée de leur faire écrire un éditorial, moi j'ai fait un cours sur l'éditoon s'est entendu que.... qu'AQ a fait un petit cours sur... en fait souvent comme on est ensemble, on est dans la classe, il y en a vraiment une qui se retire tu vois... AQ par exemple quand elle a fait l'histoire de la presse je me suis qu fond de la salle et j'ai rien dit et c'étaitc'était dans notre progression commune quoi, en plus souvent elle vient sur mon heures de cours de mardi....

Après j'ai fait l'écriture d'édito et là on va les préparer à l'oral et après on va les faire ensemble.

Et pour le CCF ils font quoi, vous leur demandez quoi ?

Alors le CCF, construction entre 3 parties, d'abord il y a le carnet de bord, ça c'est le truc de A. ; moi je fais les résumés, après ils doivent produire une revue, support de communication, une revue hors-série sur leur thème, et après, ils ont un oral, c'est là où on est toutes les deux, ils doivent venir etsur une situation de communication argumentative, et ils doivent....

Justifier leur démarche ?

Ouais par exemple, quand c'était l'alimentation le thème, c'était...vous êtes partie d'une association d'alimentation biologique vous allez dans une école pour proposer aux élèves de faire des ateliers... enfin un truc comme ça....vous être poissonnier, vous voulez sensibiliser le public aux poissons machins et...voilà ...argumentez...voilà....c'est passionnant... (rires)

Et quel rapport ça a, toi tu es dans le M22 mais est-ce que tu as un travail en plus de la préparation à l'ET1 ?

En 2^e année je le fais.

En 2e année, et ça c'est dans le cadre du M22 toujours. Ah donc le M22 perdure, mais AQ. Est-ce qu'elle est toujours dans le M22 l'année prochaine ?

Non, pas en en 2^e année. La 2^e année, je travaille plus avec la prof d'économie...elle arrête en 2^e année.

Vous avez travaillé avec AR là ?

Oui, là en fait on les entraîne à l'épreuve. On fait un sujet ensemble, c'est comme ça qu'on fait.

Ouias, c'est assez facile aussi avec AR, globalement souvent il y a deux parties dans l'épreuve, il y a une partie sur le texte, une partie argumentation et moi souvent, je me charge un peu plus de la partie questions et l'argumentation, c'est toujours AR qui le fait, AR elle écrit au tableau beaucoup

L'argumentation, c'est pas toi normalement...

Ben non tu vois il y a pleins d'arguments économiques à avancer, moi je ne connais pas tu vois, c'est pour ça que j'ai plus besoin d'elle pour ça....et puis MT elle est autant capable que moi de faire un plan...

Oui ... c'est des compétences finalement qu'on te demande...c'est transversale quoi ...

N'importe qui peut le faire, il y a pas besoin d'être en matière littéraire...

L'activité en Documentation

Comment est-ce que tu as organisé tes séances ?

Alors, ... la séance 1, on a fait la présentation du M22 et présenté le CCF qu'on allait réaliser avec BD, qu'ils allaient passer. La séance 2 c'était le brainstorming, celui à laquelle t'as assisté. La séance 3, on a présenté la problématique avec BD, comment on allait l'exploiter, E a parlé de la méthodologie ; Séance 4, on a donné un exemple d'un thème, on a expliqué comment faire un plan. Après on a fait une heure avec BC pour voir ce que les élèves avaient trouvé, certains avaient une problématique plus ESC, d'autres plus Eco etc. Séance 6, on a écouté les oraux pendant 4 heures ; ils étaient par groupe de 3 et ils et des exposés pendant 20 minutes.

J'ai aussi eu des séances seule avec la classe, je leur ai montré comment on fait de la recherche de documents, comment on prend des notes, comment on note les références des livres, il y a un certain ordre à respecter, je les ai pris au CDI en demi-groupe. La recherche de docs ça a duré 4 heures, ils étaient libres de rechercher ce qu'ils voulaient comme documents mais j'étais là pour les guider ; après ils devaient faire une revue à partir des documents trouvés sur internet. Après, j'ai vu avec eux à partir de ce qu'ils ont trouvé, ce qui allait ou pas et je leur ai demandé de rectifier ce qui allait pas ; ça j'ai fait pendant 2 heures.

Combien de temps ça dure le travail de pluri, est-ce que c'est sur toute l'année ?

Ah non, ce n'est pas sur toute l'année; On commence en Septembre les cours et les parties de CCF, c'est de Décembre à Avril ; ils ont deux CCF à rendre, et 1 à l'oral.

Est-ce que c'est vous qui décidez de ce planning ?

Oui, ça c'est nous le cadrage de dates mais ce qui est obligatoire c'est le carnet de bord, de rendre 2 CCF à l'écrit et un à l'oral.

Comment d'heures tu as pour les préparer ?

Euh...en tout ça doit faire 28 heures jusqu'à Noël et après une vingtaine heures pour faire le carnet de bord, c'est un gros morceau le carnet de bord.

Et comment vous avez cadré vos dates de préparation et de CCF ?

Ben, après l'écrit, on les entraîne à présenter un produit de communication, de Février jusqu'à Avril où ils ont leur oral, c'est un oral individuel, ils ont 15 minutes pour se préparer et ils passent 15 minutes ; le carnet de bord, c'est 50% individuel et 50% collectif. J'évalue leur recherche à partir du carnet de bord. Ça, c'est pour le 12 Décembre et la revue pour le 7 Février ; l'Oral c'est après leur stage, la semaine 14 et entre le retour de stage et le CCF oral, on les prépare à l'oral avec BD.

BC suit les exposés pour voir un peu ce qu'ils ont vu avec nous, et s'il reste des heures on regarde parfois des vidéos sur les thèmes travaillés, d'habitude même c'est en même temps,

tous les mois il y a un film, le but du jeu aussi c'est de préparer à l'ET1. BC fait ça parce qu'il y a de la pluri à faire.

On a fait un CCF en trois parties, ils ont déjà rendu deux parties, il reste une partie. Alors qu'es-ce qu'on a fait ? A partir du travail de tous, ensemble en pluri, on leur a fait des exposés que j'ai suivi moi en Documentation et BD en français.

Des exposés sur quoi ?

Ils ont des thèmes liés avec la mondialisation, par exemple, le groupe BD, elle a pris la religion, ils ont fait un exposé, ils ont fait un plan en trois parties, et là on les a passé à l'oral et dans le jury il y avait aussi BC et AR, là on mettait toutes les disciplines puisqu'on travaillait tous sur ce thème.

Ça, c'était un entraînement ?

Ça c'était un entraînement pour savoir s'ils avaient bien compris le thème du CCF à partir de ça ils vont faire une recherche documentaire, je leur ai fait changer les plans qui allaient pas, ils ont fait une recherche de 9 documents qu'ils devaient rendre pour Noël, et c'était la première partie du CCF ; moi je notais tout ce qui est document et BD, elle, elle note, qu'est-ce qu'elle avait à noter BD ? Il y avait des résumés à faire et elle a noté les résumés, voilà. A partir de là, on ne travaille plus que BD et moi ; on devrait travailler avec BC mais ce n'est pas possible, on ne s'entend pas... Avec BQ il y a le problème de partage des tâches. Si on ne l'aide pas pour le PIC, il ne veut pas participer au M22. BC est plus intéressée par la mondialisation et l'art, des trucs qui vont avec son domaine. Nous, on a aussi fait la religion et on essaie aussi de faire tout ce qui est du côté de la sociologie.

Et donc toi tu as récupéré tous leur petits travaux et tu les as évalués, tu as évalué quoi ?

Deux évaluations. Pour les premiers exposés, on a fait une évaluation à quatre, merdique.

Pourquoi merdique ?

Parce que c'est dur de trouver un consensus, pour moi certains notent haut, d'autres notent bas. Moi, il y avait un truc que j'avais oublié de faire, normalement ils doivent présenter les documents dans l'introduction. J'avais oublié de leur dire. Du coup s'ils ne l'ont pas fait, je n'en n'ai pas tenu compte. D'autres collègues n'avaient donné aucun critères, ça n'aide pas non plus les élèves. Donc cette notation-là était pourrie et moi pour avoir une note en documentation, je leur ai donné un travail supplémentaire à faire, je leur ai donné à me rendre un plan de leur exposé.

J'ai noté leur plan pour voir s'ils avaient bien pensé à aller voir partout, les documents qu'ils avaient utilisés pour voir si ces documents là étaient valides, s'ils étaient fiables, on avait travaillé un petit peu avant ; et puis il y avait une petite bibliographie à faire pour voir s'ils avaient bien compris le cours sur la biblio, ça permettait de voir s'ils savaient concevoir la

biblio et ça permettait de faire un rappel de tout ce qu'ils avaient vu en cours et de voir ce qu'ils ont fait vraiment. Ça laisse une trace. Parfois, ils s'en sortent bien à l'oral, leur plan est pourri mais ils arrivent bien à s'en sortir et moi après je ne vois pas le changement. Donc, ça c'était une chose, moi je leur ai demandé un truc à part mais il n'y avait que moi qui avait demandé un truc à part.

Après donc on fait ce qu'on appelle le Carnet de bord, ils ont neuf documents à rechercher sur ce thème là, par rapport à leur plan, ces documents doivent illustrer le plan qu'ils ont choisi, donc ça je l'ai ramassé, je l'ai noté avec BD, BD elle, elle a fait les résumés et moi, j'ai regardé la valeur des documents par rapport à la fiabilité et la validité des documents. Tout ça, c'était un peu à la suite de l'entraînement, à part que ça c'était à rendre à Noël 2^{ème} étape : en Janvier, ces documents je leur apprends à les mettre en forme, et on fait une revue qu'ils m'ont rendue avant de partir en stage, et mardi prochain on attaque les oraux, c'est la 3^{ème} phase. Sur ces sujets-là, on met les élèves dans une situation de communication, on est censé être 3 mais il n'y a que BD et moi.

Pourquoi ?

Parce qu'on n'est pas d'accord, on ne regarde pas les mêmes choses, moi c'est plus le contenu ; en fait ce n'est pas ça, il aurait fallu qu'on commence en pluri dès le départ, notre petit exposé le reprendre à la fin, c'est débile, les élèves ne vont pas comprendre. Pour l'instant on ne bosse pas avec BC comme c'est la première année qu'on doit bosser avec elle en M22 depuis la réforme.

Et cet oral, c'est donc une situation de communication, euh « Etudiant en Economie, vous allez à la Fac présenter à une classe l'intérêt de la mondialisation, de l'euro etc., voilà, et là hop, ils ont 20 minutes pour préparer et 20 minutes de passage l'oral, on donne un sujet par exemple et là on note toutes les deux les élèves et c'est vrai qu'avec BD on est habitué à travailler ensemble, on est à peu d'accord, elle regarde le fond, et moi je regarde plus les documents, et ces trois étapes ça leur fait une note : le Carnet de bord, la Revue, l'Oral ça leur fait leur note total de CCF. C'est du boulot hein, ce CCF.

Donc, l'oral quand vous êtes à deux, vous mettez la même note, vous harmonisez entre vous pour mettre la même note ?

Cette note là compte avec les autres pour le CCF M22 ; mais on arrive très bien à s'harmoniser avec BD. Tu veux la vérité ? C'est un gros problème parce que les ESC, les DOC, ils essayent d'avoir toutes leurs heures de cours, donc la grille qui est pour l'oral c'est une grille qui a été faite par une prof d'ESC, t'as au moins 8 points sur la fonction kinésique, d'un truc que j'ai rien compris, mais la présidente du jury veut à tout prix qu'on utilise cette grille. Donc nous on fait une fausse grille qui correspond à nos critères à nous et après on transfère les points de notre grille dans la grille de la dame.

Ah c'est vrai ?

Oui c'est vrai.

Comme ça vous avez la même note sur cette grille là mais vous n'avez pas utilisé les critères de la grille.

Exactement. Ben, tu ne bosses pas avec le prof d'ESC, t'es mal, un autre souci c'est que la Présidente du jury, nous a dit, en 20 minutes de préparation ils doivent faire un support. C'est pas assez 20 mn pour tout faire ! Ben nous on ne fait pas ça. En plus, les présidents de jury, ils ne disent pas du tout la même chose partout. Parce que j'ai demandé à d'autres copines dans d'autres région, on leur a dit non il ne faut pas faire l'oral comme ça, non il ne faut pas faire ci...les textes c'est carrément...

Mais le référentiel il dit quoi ?

Ben, le référentiel il dit un Oral avec une situation de communication, c'est ce que tout le monde fait, mais j'ai des collègues qui elles donnent la situation de communication à l'avance, ils ont une journée pour préparer à l'oral, alors que moi je leur laisse 20 minutes, si t'as pas d'idées....on fait les sujets en fonction des documents qu'ils ont récolté, donc, les idées doivent venir des documents et il y en certains ils restent secs !

Les documents qu'ils avaient lors des préparations des cours ?

Non, les documents qu'ils ont récoltés dans leur Carnet de bord (phase 1).

Donc, ceux qui n'ont pas travaillé pendant les cours ils vont avoir du mal, ils auront du mal ?

L'élève qui n'est pas curieux, qui n'a pas suivi l'actualité, il va avoir du mal à faire cette situation de communication, comment font par exemple ceux qui ont bossé sur les langues et la mondialisation. Il s'agit du groupe de F, eh ben, je leur ai trouvé leur situation de communication, ça va être : Journaliste, vous faites un reportage, eux leur problématique, c'est la prédominance de l'Anglais dans le monde, vous êtes journaliste vous faites un reportage sur la prédominance de l'Anglais vous vous demandez si l'Anglais est toujours la langue dominante de la mondialisation ou si le Chinois a pris sa place, là ils doivent argumenter, et ils ont également un article qui présentait l'importance du Chinois, normalement s'ils ont relu leur truc ils doivent s'en sortir.

BD corrige résumé pour la 1ere partie, un Editorial à la 2e partie, et après ils ont l'oral avec, alors que moi je lis tous les documents, j'en ai bien plus.

Et ça a changé avec le nouveau BTS, donc l'ancien, c'était uniquement la Doc et le français ?

Non, c'était Doc -Français -ESC. Et c'est la première année que je travaille avec BC, moi j'avais les BTS 1 un an sur deux et j'avais toujours BQ, et BQ on lui demandé un seul truc, c'était de chercher un des documents, avant c'était un dossier qu'on faisait nous, qui nous prenait énormément de temps, on se penchait dessus pour leur demander ...maintenant c'est plus rechercher, avant le prof de Français avait plus de place avec l'argumentation et la

recherche moins de place; Et BQ il donnait un document iconographique qu'il corrigeait point barre.

Avant ce qu'on faisait, c'est que, avant les filles elles faisaient exactement la même chose de ce qui se faisait maintenant, quand je dis les filles, c'est les autres documentalistes. Ailleurs, elles faisaient un dossier avec de la recherche de documents, ça c'est super long à corriger, ça avait beaucoup de place avant ; donc AY elle voulait pas.

On avait donc trouvé une solution qui permettait de ne pas lire des dossiers individuels mais de faire une correction que l'on pouvait appliquer à l'ensemble de la classe. Avec AY, on faisait un dossier de 9 documents.

En 4 heures sur table, les élèves devaient lire les documents, trouver le plan, dire pourquoi les documents étaient fiables, dire ce qui allait, ce qui allait pas. Moi je jugeais la partie Documentation et elle la partie Français, on séparait les copies en deux et hop, c'était impeccable parce qu'on avait décidé de faire qu'un seul dossier, et il n'y avait pas de recherche à faire mais on était le seul lycée agricole que je connais à faire ça, les autres ils faisaient rechercher quand même aux élèves.

Maintenant que le programme a changé, je suis obligée de faire toute cette partie recherche que je ne faisais pas avant, donc c'est pour ça qu'on dit avec AC que les vacances de Noël c'est de la correction, je mets 2 jours et demi minimum pour lire tous les dossiers, j'ai 30 dossiers avec des documents différents à lire, je dois lire tous les documents.

Les résumés c'est BD qui les fait, si tu veux avant on avait 60% du travail de la prof de Français 40% de la prof de Documentaliste, maintenant on a 80% de travail de la Documentaliste et 20% de Français, et la vérité c'est que je peux faire autrement et au lieu de faire un recueil des articles qu'ils ont trouvé, ils pourrait écrire des articles mais BD elle veut pas parce que ça lui demande trop de boulot, donc tu fais en fonction des gens avec qui tu travailles, je m'entends bien avec BD mais il ne fait pas que je lui donne plus de boulot que ce qu'elle en a maintenant.

Non, ils ont tout un Carnet de bord à faire, au départ chacun individuel parce que la partie 1 elle doit être individuelle, la partie 2 elle doit par groupe et la partie 3 elle doit être individuelle. Tout est bien noté puisque personne s'est mis d'accord.

Moi j'avais vraiment envie que BD exigent des élèves qu'ils écrivent des articles, si elle voulait et ben, c'est sa partie elle veut pas faire ça OK, là c'est possible mais voilà.

Qu'elle leur demande d'écrire, d'écrire des articles ?

Oui au lieu de faire des résumés, parce que les résumés c'est obligatoire si tu fais les résumés mais après on fait une Revue, l'Edito c'est bien, mais leur faire écrire un article qu'ils mettront avec les autres dedans ça leur apporte plus. Parce que les élèves m'ont dit : » mais dis donc Madame, on a beaucoup bossé, mais là finalement c'est plus que de l'informatique », ben

ouais c'est plus que de la mise en page, c'est ça, j'ai pas envie de me faire chier quoi, et qu'elle a pas envie de leur faire l'article, ça aurait été intéressant et qu'elle a pas envie de leur faire un écrit qu'ils fassent une synthèse de tous leur article. Voilà.

Ben ouais c'est plus que de la mise en page, c'est ça, j'ai pas envie de me faire chier quoi, et qu'elle a pas envie de leur faire l'article, ça aurait été intéressant et qu'elle a pas envie de leur faire un écrit, qu'ils fassent une synthèse de tous leurs articles. Voilà.

L'activité en ESC

Le M22 en Socioculturelle, c'est un travail en communication et en expression et la deuxième année, c'est le PIC ; il n'y a pas de projet phare cette année ; on concilie le travail en recherche documentaire et l'expression écrite et l'expression orale. L'ESC, c'est plus sur l'ouverture sur la création artistique.

En première année, il y a l'obligation de faire un CCF de Français-Doc, c'est un CCF où le prof d'ESC peut éventuellement être présent. Ce CCF se base sur le thème culturel au programme, il y a la recherche documentaire et une valorisation de ce travail à l'oral où on juge la capacité à s'exprimer à l'oral. On a fait un formatif, aussi pour les préparer au CCF, les mettre en situation d'oral. Au départ, c'était proposé que moi, j'évalue les supports visuels, l'expression orale le français et la recherche pour la doc. Ça c'est pas possible, quand tu évalues comment les supports visuels sont choisis, exploités, tu regardes forcément le plan, comment c'est amené ; donc toutes les trois, on a mis une note collectivement.

En deuxième année, c'est le PIC, et là le Français peut être présent mais c'est pas une obligation, ce que je fais chaque année, j'invite toute l'équipe des BTS à se joindre au jury du PIC, les profs peuvent s'inscrire selon leur disponibilité.

Pour contourner le problème du doublon, on partage le travail, on a fait selon le choix des élèves. Pour cette année le thème culturel c'est la mondialisation ; en début d'année, ils ont fait les exposés sur le thème culturel moi le prends les groupes plus orientés cultures, média et culture.

En M22, l'ESC c'est une partie transversale, c'est une approche des différentes formes d'expression et de communication à travers la fréquentation des œuvres, par exemple, les spectacles vivants, le cinéma, les expos s'il y en a. On a eu peu de travail ensemble en M22, y a pas de pluri.

En amont, je les ai préparés aux exposés pendant 5- heures, sur la construction de leur argumentation, le choix des images, ce qu'il abordent et qui justifie le choix des images et la place des images, le fonction des images. Je leur demande d'avoir au minimum 2 images, dont une explicative et une illustrative. On a une grille d'évaluation commune pour le fond et la forme ; c'était pas possible de valider qu'une partie de la grille si on regarde le plan on regarde

aussi le contenu, donc on a mis une note commune. Il y a 4 jurys, l'éco est venue aussi pour le préparation à l'ET1. On a validé l'expression sur la forme et le contenu. J'ai évalué le choix du support et comment ils l'utilisent.

L'ESC, c'est les techniques de communication, et ça je le fait aussi en M33 en TS1 en Corps et Paysage. En BTS, on est allée voir Ken Loach, "It's a free world", j'ai fait un travail d'analyse de l'image et la construction des sens. Je l'ai fait pour la mondialisation. Pour l'ET1, il y a une base de doc, il y a du français de l'ESC et de l'Eco.

En première année, l'an dernier en M22, on a travaillé sur les outils d'expression, la conduite de réunion, les techniques d'entretiens. Je les avais mis en situation, dans un jeu de rôle sur un chantier. Il y avait un animateur, le maire, le technicien ; on a fait des entretiens fictifs.

J'ai intégré le chantier mini-Chaumont dans le contenu d'exercice d'expression du M22 qu'ils vont ensuite présenter à l'oral. Mini-Chaumont, il y avait 10 projets, je les prépare à argumenter et présenter. Le jour de l'évaluation, j'étais dans le jury d'évaluation et de sélection. J'ai passé plus de deux séances à les préparer à passer en situation d'argumentaire pour le projet mini-Chaumont.

Je fais de la mondialisation, s'il y a un expo je les emmène, j'utilise le support de mondialisation pour faire de l'entretien. En M22, c'est surtout la forme, c'est sur les outils de com, l'analyse de l'image, la création d'un outil de com, le développement de l'expression, savoir conduire une réunion, s'exprimer à l'oral en public...le contenu c'est soit le thème culturel, soit d'autres thématiques, il y a une liberté par rapport à ça. En deuxième année, pour le PIC, je peux faire de la mondialisation mais c'est pas obligation.

Cette année, 2011-2012 on a vu un spectacle, « Le recours aux Forêts » en automne ; ça a beaucoup plu ; « Le recours aux forêts », c'était par rapport au Corps et Paysage mais j'ai aussi ramené au thème de la mondialisation, j'en ai fait un thème philosophique. Ils avaient à écrire un texte, sur ce qui leur a plu, ce qui leur a pas plu, et ce qu'ils changeraient.

Pour la planification pédagogique, il ya le CCF M22 en Mars et pour le PIC, AR m'a demandé d'avancer, j'ai dit non, c'était trop tôt, on a pas le temps de les préparer.

Je suis intervenue en formatifs, les exposés, en préparation de CCF puis pour préparer l'ET1.

La deuxième année, en Français et en Doc, elles n'interviennent pas en PIC. Pour le PIC, 50% de la note, c'est le bilan oral individuel, et 50% c'est la pratique collective d'une réalisation. Pour l'oral individuel, j'ai sollicité l'équipe.

L'Economie L'activité

Donc l'économie du M22 qui correspond à la thématique est faite en deuxième année, alors que les profs de Français Doc alors que c'est la méthode de base, eux ils interviennent en deuxième année, le problème est que moi sur l'approche économique du thème, donc cette année elles ont

travaillé sur la mondialisation, les élèves n'ont pas le cours d'économie qui correspond, ils l'ont qu'en deuxième année.

Ça ne va pas, du coup, c'est un peu plus difficile, du coup, je viens pour en gros, aider les profs de Français et ESC pour un peu juger peut-être de la pertinence des problématiques, pour apporter un peu mon regard d'économistes sur les informations apportées par les élèves, mais j'ai pas vraiment travaillé avec elles, j'ai pas vraiment fait un travail construit par rapport à la discipline de Science Eco, là je peux pas les apporter ou alors il faudrait que je fasse pleines d'heures mais c'est pas possible tu vois.

Et t'as des cours d'Eco quand même en 1^e année ?

Mais c'est les Techniques Economiques, c'est l'étude de l'entreprise, de la filière paysage.

Et tu ne peux pas traiter le thème de la mondialisation avec.

Non, c'est pas possible.

Mais comment ils font alors pour présenter leur CCF s'ils n'ont pas le contenu de la mondialisation ?

Ça veut dire qu'ils vont travailler plus sur l'approche culturelle. Là en 1^e année, ils ont une approche culturelle du thème. Donc, moi je suis là pour voir si ce qu'ils disent sur le thème économique, si c'est n'importe quoi ou c'est cohérent mais quand même les thèmes des problématiques qu'ils choisissent sont plutôt des thèmes culturels ils le savent bien eux, parce que justement on leur dit que ils n'ont pas le contenu du cours pour le traiter ; C'est pour ça quand même que j'interviens à la marge quoi. Voilà, et je ne vois pas comment on peut faire autrement.

J'ai vu que t'avais de la pluri en M22 quand même.

Oui c'est-à-dire que j'ai assisté à la présentation des élèves, de leur projet en début d'année, c'est-à-dire qu'ils présente leur problématique, les premiers documents, tu vois, les premières présentation de début d'année pour que les profs voient si ça tient la route le thème qu'ils choisi, donc, j'ai assisté à cette présentation orale et j'ai participé aux questionnements, j'en discute avec les autres profs et puis, là aussi je suis intervenue avec A au moment justement où elle faisait les retours sur cette présentation, donc je suis allée avec elle et j'ai dit aux élèves effectivement ce qui n'allait pas, ou ce qui posait question par rapport aux Sciences Eco dans le thème qu'ils avaient choisi. Alors, je suis intervenu aussi en début de thème sur la première présentation ou ils un peu fait un brainstorming sur le déballage d'idées, où là aussi j'ai apporté mon regard d'économiste sur les questions qui portaient sur...de toute façon c'est toujours un peu des thèmes économiques. Donc tout ça pour dire que j'interviens relativement peu dans le Module et je suis pas concernée par l'évaluation, dans les certificatifs, je n'interviens pas, parceque de toute façon c'est pas écrit comme ça non plus. Par rapport à ça, qu'est-ce-que ça m'apporte à moi de travailler là-dessus :...ça m'apporte que ça me permet après de ...de travailler avec le prof de français en 2^e année parcequ'on est ensemble sur la préparation de l'ET1, et qu'en terme de coordination d'équipe, on a un peu travaillé aussi sur la thématique. Je

donne un peu d'informations sur les aspects économiques du thème, et ...

C'est dans quel cadre là, c'est plus le M22, c'est dans quel cadre ?

C'est la préparation à l'ET1, donc c'est de la pluri M21 pour moi.

Ah !

Et pour eux, c'est aussi la même chose ou eux ça doit être du M22, M21, c'est de la pluri comme ça.

D'accord.

Donc du coup ça permet une meilleure coordination d'équipe et ça permet aussi de nous organiser un peu mieux, euh...sur le 2^e année, sur ce qu'on fait avec les élèves, voilà, e, préparation de l'ET1. Voilà, qu'est-ce-que ça m'apporte à moi personnellement, euh...moi, j'aime bien le travail de pluri de toute façon, parce qu'on a d'autres approches, et voilà, ça m'intéresse, et puis c'est quand même important ...j'estime que c'est important pour les élèves, c'est pas pour moi mais c'est important pour les élèves ...c'est important qu'il y ait un regard économique, sur des thèmes qui sont quand même très économique, si l'économiste n'était pas là, je veux dire ça manquerait un peu. Je leur dis s'ils ont des questions ils viennent me voir mais ils ne viennent pas me voir, bon...ils savent qu'ils peuvent, voilà. Et en terme d'équipe ça me permet de travailler aussi un peu avec elles, avec le prof de Français, de Doc et un peu d'ESC aussi, et voilà c'est intéressant en terme de gestion d'équipe, et c'est vrai aussi que si j'ai pas ce truc là, je sais je vais moins travailler spontanément, parce qu'il y a toute la partie les techniques économiques, je vais la faire plus avec les profs d'Aménagement, et c'est plus cohérent comme ça, alors que là, c'est une autre pluri, avec d'autres profs c'est intéressant aussi. Voilà.

Ça serait pas très souhaitable (d'apporter des modification au M22) . Ou alors ça voudrait dire qu'on commence par faire du je sais pas quoi, de toute façon, on pourra pas le faire ne début d'année, parceq ue...alors pourquoi ? Parce que, les Techniques Eco, tout ce qui est de la filière tout ça, il faut quand même le faire avant que les élèves partent en stage, qu'ils soient capable de calculer un coût de chantier, qu'ils sachent ce qu'est c'est une entreprise, donc ça il faut le faire avant le premier stage, et la Doc, Français Doc c'est évalué au mois de Janvier Février, donc, il faut commencer forcément par les techniques Eco.

Donc, il y a des priorités dans les matières.

Bon alors est-ce-que pour autant ça fonctionne pas comme ça ? (le Module M22), C'est pas mal, pour autant d'un autre côté l'année d'après les élèves, ils vont re-travailler sur le même thème mais cette fois en Français et Eco, il y plus de prof de Doc.

C'est une épreuve de communication, donc la plage pluri de l'ET1, il y a aussi la Socio ?

Oui, tout à fait.

D'accord.

Sauf que la deuxième année, la Socio est très prise par le PIC, donc, voilà, elle est moins associée, par contre elle participe plus en 1^e année. Il y a aussi une grosse partie de la Socio, c'est aussi de la méthodo, le travail de projet, c'est aussi une méthode sauf que, c'est quelque chose qui a bien sa place en 2^e année parce que, il faut qu'ils aient déjà....mais effectivement c'est pas satisfaisant mais je ne vois pas comment on peut faire autrement, que peut-être de laisser la liberté aux équipes de travailler sur ce qu'ils souhaite mais c'est aussi un peu risqué, donc bon, peu importe finalement, au moins ça fonctionne pas si mal, c'est-à-dire que le élèves, pour mon cours d'Eco, pour mon approche économiques du thème, ils ont déjà travaillé sur les aspects culturelles du thème, littéraire, philosophique du thème, et après on colle la dessus, l'approche économique, une autre façon de voir les choses, l'approche culturelle on peut dire que c'est quelque chose, je veux dire c'est plus immédiat pour eux, c'est une réflexion qu'ils ont eu de façon personnelle, après les connaissances économiques, ça se rajoute là-dessus, ça greffe un autre angle mais du côté, c'est qu'en termes de pluri c'est un moins effi...enfin, c'est un peu à la marge de le faire en pluri, on pourrait travailler ensemble en amont, travailler sur, mais non on le fait de toute façon, on fait une réunion, on met nos idées sur ce qui a derrière le thème, quels sont les points à creuser.

En deuxième année, vous faites une réunion de préparation pour voir comment on amène le thème ?

Souvent oui, une réunion de préparation ? oui, enfin, on fait une petite réunion, on se voit pour voir comment on va faire et c'est plus ou moins structuré, on va dire, il n'y a pas forcément tout le monde en même temps, bon voilà, pour le M22, c'est à peu près tout.

Ben, ben (pause)....disons quand même en Français, l'approche culturelle, je veux dire...(pause), moi je suis pas prof de Philo, ni de Français, et une approche littéraire est nécessaire de ces thèmes, alors, peut-être pas en soi pour le M22 mais plus pour la préparation de l'ET1. Et ça moi, je peux pas l'apporter, et puis en terme de produit de communication, euh, c'est pas matière non plus, j'en sais rien, c'est pour ça que l'ET1, c'est une épreuve pluri-disciplinaire, qui est en double correction. Parce qu'il y a plusieurs approches, que ça peut pas se réduire à l'approche économique quand même bien je sais que c'est l'argumentation sur un thème économique. Il nous manque la forme du français, il manque toute l'analyse littéraire, philosophique et culturelle, et puis il y aussi, c'est un support pour le prof de Français pour faire travailler les élèves sur l'explication, l'écriture, de la rédaction, toute chose dont ils ont vraiment souvent besoin, la technique d'expression française ; du coup, pour le Français, c'est peut-être plus un support, tu vois, plus un prétexte finalement, c'est pas un objet en soi, l'objectif, mais c'est un support qui permet de faire passer d'autres choses

Annexes 4 : Collectif MG1

L'activité collective vue par chaque enseignante. Données synthétisées.

L'activité collective vue par le Français

L'historique de la collaboration Français -ESC

- C'est la deuxième année que tu le fait avec BC ?
- Oh non, je l'ai fait plusieurs fois parce qu'on le faisait déjà avec d'autres classes avec d'autres Bac Pro avant, là c'est la deuxième fois qu'on le fait parce que c'est la deuxième promo Bac Pro en trois ans...avec les EIE .
- Et donc sur le MG1 tu travailles depuis longtemps avec A. ?
- Sur le MG1, je travaille depuis longtemps avec A.
- Mais c'est une collaboration qui est indiquée dans les référentielles et c'est vous ?
- Non. C'est pas indiqué.
- Ah !

Sur l'ancien Bac pro, on travaillait déjà ensemble mais pas de manière aussi j'allais dire....si on l'a toujours fait de cette manière mais pas aussi construit et pas aussi, pas aussi élaboré, aussi comment dire...on n'était pas autant mobilisé dans le sens ou moi et BC également on n'avait pas d'heures EIE.

Dans le MG1, il n'y a pas imposé dans les référentiels, imposé une collaboration Français-ESC.

-Vous, c'est donc spontané, une collaboration spontané ?

-Oui, voilà, vu que ça se coordonne bien, que ça se justifie, et que,...après par contre, on va être honnête hein, c'est pas systématique sur toutes les séquences non plus hein, j'allais dire, qu'on le fait même pour toutes les classes qu'on a en commun avec A, pour toutes les classes qu'on en commun, c'est fréquent qu'on essaie de voir ce que fait l'une , ce que l'autre, pour essayer comme ça ponctuellement de rebondir sur ce que fait l'autre.

...c'est le prof d'ESC et particulièrement BC qui est très ouverte sur le spectacle vivant, sur les

sorties, qui lance ces projets quoi, si on regarde bien sur l'établissement, des 3, c'est elle qui organise le plus, que ce soit en interne, même au niveau de l'établissement quand elle faisait venir les expositions, des festivals de cinéma, elle fait beaucoup d'animation dans l'établissement..

Quand est-ce que ça a commencé votre travail ensemble, comment t'es arrivée à te dire un jour ou elle, tiens, si on pouvait faire quelque chose ensemble, c'est pas imposé par les référentiels mais à un moment donnée, si vous dites tiens il y a des choses à faire ensemble ?

Mais déjà quand on connaît les référentiels de l'autre, on voit bien quand même que ça fait plus que se croiser d'ailleurs, voilà, c'est complémentaire, quand on discute de ce que fait l'un, de ce que l'autre, on voit effectivement qu'il y a moyen de travailler ensemble, quand on voit en Seconde, qu'il y a un CCF commun, et là pour le coup, il y a une évaluation commune, là voilà, l'évaluation fait que, le CCF fait que, voilà.

Après, j'allais dire, j'ai toujours eu le souvenir d'avoir travaillé avec BC, après il y a des fois, ça s'est fait sur des sorties dans l'année, sur toute une séquence, il ya des fois ça s'est fait sur toute l'année comme c'est maintenant, maintenant depuis 2 ans avec les EIE, on a toujours été amené à avoir un peu de pluri mais plus ou moins élaboré plus ou moins , enfin certaine fois avec ou sans projets d'ailleurs.

Donc c'est depuis que t'es là pratiquement quoi, depuis toujours..

Ouais, ouais, ben le Français quand même ça s'y prête bien, travailler avec le prof d'histoire, le prof d'ESC même parfois avec le prof d'aménagement, c'est vrai qu'en Français, on a quand même pas mal moyen de travailler ensemble en pluri.

La version 1 de l'activité collective

Petits Pas Japonais et Passeurs d'Histoires

Dans ma matière, soit le français, soit l'histoire géo, je travaille avec la doc et l'ESC. Chacun a son programme mais on va aborder une même thématique sous des angles différents. On procède sur un choix commun d'œuvre, par exemple sur un même thème, un même mouvement artistique ou personnage. On a un axe commun mais tout n'est pas forcément cadré avec une planification annuelle, on fixe les objectifs et le CCF sera en rapport. On a les référentiels qui dictent quels enseignements fonctionnent ensemble et cela oriente parfois la grille d'évaluation mais avec les supports et la thématique, on a une certaine souplesse. L'évaluation sera commune suivant les référentiels de la classe. Par exemple en Doc en Bac Pro, les référentiels recommandent que l'enseignant travaille avec l'histoire géo pour réaliser le CCF dans la matière. Cette année, je travaillais sur les ouvriers au XIXème siècle. AC, le prof de Doc vient me voir pour trouver un chapitre sur lequel elle va pouvoir travailler. Il se trouve que je travaillais sur les papeteries de Lancey. On a donc décidé de travailler ensemble au niveau de la séquence. Elle utilisera le thème pour faire de la recherche et ça constituera l'enjeu de son CCF ; et moi en français j'utiliserai le contenu pour construire le cours ou éventuellement évaluer en formatifs.

L'avantage pour les élèves c'est qu'ils voient que les matières ne sont pas cloisonnées. Un exemple, cette année avec le projet : « *Les petits pas japonais* ». C'est un projet où on a emmené les élèves visiter un jardin. Sur une même visite, les élèves ont pu avoir différents regards, différentes approches, différentes sensibilités. En français, c'était un texte, en aménagement, c'était des croquis de paysage. Tout ça n'était pas dans les référentiels. **Je n'aurais jamais pu traiter ce texte autant en profondeur si je devais seule tout faire dans ma matière. En tout cas, le bénéfice est mutuel. Les élèves, ont aussi bénéficié de ce travail. Ils ont un contenu plus structuré, plus élaboré avec différentes approches, différents regards, différentes sensibilité. Deux enseignements, deux regards différents et les apports pour les élèves sont plus nombreux. C'est plus enrichissant pour les élèves au niveau des savoirs. On travaille parfois à deux dans la classe, et puis il y a les rencontres avec les intervenants, les visites...**

Les interventions de chacun ne se présentent pas toujours de la même manière. En doc, elle va parfois intervenir en amont, parfois un peu plus tard dans la séquence. Tout dépend du projet, comment on l'amène.

Pour la Doc, les référentiels recommandent de se rapprocher de l'histoire mais sans être obligé, sans les modalités. C'est l'enseignante en Doc qui a eu l'idée du projet « *Les petits pas japonais* ». Elle avait eu l'idée de valoriser les patios en face du CRTS. Les enseignantes en Doc ont eu l'idée de faire venir un auteur qui a écrit un livre sur le Japon et de créer une rencontre avec les élèves. On a mis en place un atelier d'écriture, le *Kamisibai*. Ça a permis de voir l'aspect aménagement-jardin Zen avec un apport d'histoire par la recherche documentaire et concrétiser par la conception d'un patio en cours pratique d'aménagement. Il y a eu une sortie spectacle sur le thème du jardin zen et la visite du jardin zen d'Erik Borgeat. Les élèves rencontré Maxence Firmin et lu son livre « *Neige* ». Et au spectacle, ils sont allés installer le jardin Zen à l'espace Paul Jargot et rencontré le paysagiste qui mettait en place le jardin zen comme décors spectacle. Ça a été une occasion de rencontrer un paysagiste d'intérieur et l'occasion d'être aux côtés d'un paysagiste dans une salle de spectacle et de voir un spectacle. Cette sortie a regroupé les enseignants d'ESC, d'Aménagement, la Doc et le Français. Avec les ateliers *Kamishibai*, les élèves ont lu l'œuvre de Maxence Firmin, ensuite ils ont eu les premières lignes du roman et ils devaient inventer la suite dans un style merveilleux ; deux classes ont travaillé sur ce projet d'écriture.

Ça rendait bien ! Les élèves étaient fiers et l'auteur agréablement surpris. Avec les 1^{ere} GMF, il y a eu le projet « *Passeurs d'histoires* » avec BC en ESC, moi et BD en français et AC en Doc. Le projet relevait en partie d'un CCF de l'ESC portant sur la création artistique. AB a abordé l'histoire du Grésivaudan dans le cadre de l'EIE territoire. Comment on a travaillé ensemble ? AC en Doc a fait la recherche documentaire sur le passé lointain de ces deux vallées Saint Pierre de Chartreuse et Sappey-en-Chartreuse. Ils ont recherché différents personnages, légendes et lu sur l'évolution du pays et du village. BC est allée sur le terrain pour apprendre sur le passé de ces deux villages. Il y a eu restitution par les élèves de ce qui été trouvé sur les personnages, les lieux et les objets, ce qui permis d'inscrire le projet dans le territoire local. Les élèves ont inventé une ou plusieurs histoires avec le Français et ont fait une représentation théâtrale gérée par l'enseignant D'ESC ; Un intervenant a aidé dans

la construction de la mise en scène. Là dessus, AD, la CPE est venue greffer une idée avec la musique. Elle a travaillé avec l'association *Chapeaux Percés* dans le cadre du projet Eco – Responsable et les élèves ont fabriqué des instruments de musique en matière recyclée. Une demi-journée a donc été rajoutée pour intégrer les instruments de musique que joueront les élèves durant la représentation. Au final, c'était un projet regroupant la Doc, l'ESC, le Français et la Vie Scolaire. Les élèves ont fait la représentation théâtrale et joué des scénettes en déambulant dans le parc le jour de la journée Porte Ouverte. La deuxième classe de première GMF2 a joué au Sappey devant la doyenne du village, et ils avaient un public qui était l'école du Sappey plus les GMF1.

Ce projet a regroupé différentes matières autour des objectifs de lecture, écriture et d'expression orale. L'enseignante en ESC l'a utilisé pour son CCF en production artistique, le Doc l'a aussi évalué en CCF, en recherche documentaire, plus restitution. L'EIE a permis au Français de faire un travail qui n'aurait pas pu être fait dans la discipline. Et en ESC, elle a utilisé un axe de l'EIE pour le faire en CCF. Pour les élèves, ça a permis d'avoir quelque chose de plus élaboré, qu'on n'aurait pas pu avoir juste avec le cours. Conséquence, c'est plus intéressant mais aussi plus lourd. Ça demande plus de concertation, beaucoup de concertation. Au niveau emploi du temps, on a pu utiliser le créneau fixe des EIE, ça a donc limité la gêne sur le changement de l'emploi du temps.

Ils étaient dans les branches ?

Attend, comment ils étaient dans les branches ? Et ils ont lu, pas tous... elle les met aussi dans les arbres... L'année dernière il y en avait deux pendant les spectacles qui étaient dans les branches, trois, deux fées et un gnome... ils ont tous un rôle très particulier, ceux qui sont en difficulté sur la prise d'oral, ils miment. Soit ils ont un rôle, prendre le son, soit ils vont mener, conduire le public, tout le monde aura quand même un rôle, il faut pas qu'il y en ai un qui se trouve à l'écart, je sais plus ce que je voulais dire, je sais plus ce que je voulais dire c'est pas grave.

Ils ont déambulé dans le parc...

Ouais, chacun joue sa petite scénette, ça se suit, en plus, et ben l'année dernière, c'était une seule histoire, ça veut dire qu'il y avait une seule trame, qui partait de la chapelle, qui passait par le lycée, par le parc, il y avait des personnages qui était récurrents, qui était principales, il y en a d'autres qui sur différents tableaux, en fait et cette année chacun des groupes, c'est ça, va interpréter l'histoire qu'il va...

Les élèves ont fait un bilan du projet, une projection et des photos de la représentation et il y a eu une trace écrite individuelle du bilan des élèves. On voulait avoir des pistes sur la clarté du projet, au niveau de la chronologie. Est-ce qu'ils ont bien vu où on allait. Le retour a été positif. Ils ont dit que c'était la première fois qu'ils avaient eu une telle expérience. Ça a occasionné du stress mais ça a permis de prendre confiance. Il y a eu aussi l'aspect collectif. Les élèves ont pu travailler avec d'autres élèves, ça permet d'échanger et de souder la classe. Ils ont reconnu que l'organisation du projet de l'enseignante d'ESC était complexe.

Est-ce que les élèves ont dit ce qu'ils ont appris ?

Le bilan des élèves étaient plutôt centré sur le ressenti des élèves. Mais ils ont saisi que les histoires qu'ils ont inventées ont pu exister que parce qu'il y a eu recherche sur la région. **La question n'a pas été ce qu'ils ont appris dans la discipline mais ce ont retenu en termes d'expérience et non en termes de savoirs.** Finalement, il n'y a pas eu des couacs majeurs devant les élèves, entre nous et devant les élèves, on savait où on n'allait.

Les « *Petits pas Japonais* », ça a été laborieux. Il y a eu un problème avec le patio qu'on croyait qu'il n'allait pas se faire. Et les élèves, c'est ce qui les intéressait le plus. Ça a mis du temps mais finalement c'est AE et AF qui l'ont réalisé avec les élèves. Ça a été laborieux, fastidieux mais ça s'est fait.

Qu'est qui a constitué des freins à ce projet ?

C'est au niveau des enseignants. Quand un enseignant se retrouve sur un projet alors qu'il ne le veut pas...ça peut être un frein aussi quand c'est trop ambitieux. Au départ, c'était un projet avec une classe, ensuite, une deuxième classe a été rajoutée. On détermine tout en Juin et AG ne savait pas en Septembre qu'il était dans le projet des EIE. Le problème avec l'EIE, c'est l'enveloppe horaire. Il permet de compléter le temps de travail. Quand un prof a deux heures, cinq heures d'EIE sur un projet qu'il n'a pas construit ensemble, qu'il ne connaît pas, et où il est greffé. C'est comme Z avec le tutorat.

Qu'est-ce qu'il faut ?

Que tout le monde soit au courant d'ès le départ, qu'ils soient intéressés et partants. Les concernés doivent le savoir bien avant, en Juin pour la prochaine rentrée. Le frein peut aussi être organisationnel, plus le projet est gros, plus il y a d'élèves, de classes et d'enseignants, plus ça rend le problème difficile et les paramètres compliqués.

La Version de 2 de l'activité : Passeurs d'Histoires

La programmation de l'activité collective 2011-2012

Ça commence en Septembre ?

En cours, en termes de cours oui, en termes de projet, le projet, il est déjà monté en Avril Mai Juin.

Ça c'est pour vous ça ?

Avril Mai Juin on réfléchit, on met en place, on fait les contacts on demande les subventions, et on Septembre, grosso modo, il est en mesure d'être organisé, d'être mise en place en tout cas.

Ouais pour les élèves....et ça finit ?

Après c'est pas forcément sur l'année, c'est souvent on fonctionne soit par phase soit par trimestre, tu vois là, il va se finir la semaine prochaine, le 16 Mars, parce que c'est la qui y

aura lieu le spectacle, il y a eu des années, ça a été fin Mars, il y a des années ça a été en Avril ça s'est ...ça s'est variable tout dépend, là il s'avère que cette année on l'a commencé en Septembre, donc on le finit plus tôt, tu vois mais ça après ça dépend aussi des besoins de autres enseignants sur les plages d'EIE ça dépend beaucoup de nous, par exemple, A. quand elle commence la théâtralisation, ça dépend des comédiens, comédiennes qui viennent nous aider, enfin il y a pas mal de paramètres qui entrent en ligne de compte quand même..

Donc il y a plein de choses hein.

Il y a plein de chose mais j'allais dire la ligne de conduite elle est connu en Juin voilà.

Les étapes de l'activité collective et le partage des tâches

Passeurs d'histoires... c'est un projet à la base, un projet qui se fait sur les heures EIE, ce projet est monté par BC et elle m'a sollicité... c'est elle qui l'a lancé et je l'ai aidé à le réaliser. Ça correspond à... plusieurs temps forts... une mise en situation, après on a fait pas mal de sorties communes, d'interventions communes après, moi je leur ai demandé d'inventer des histoires et elle à partir de ces histoires BC, elle les théâtralise, ce qui donne lieu au spectacle qui est le final des *Passeurs d'Histoires*.

Donc il y trois étapes, vous faites les sorties ensemble ?

Alors là pour le coup on peut dire qu'il y a trois temps : On fait une introduction à la thématique avec des sorties, des interventions, des cours de pluri toutes les deux, pour... lancer le projet, après une fois qu'on a récolté des informations, qu'on est allé chercher, on travaille avec SP, on...à partir de toutes ces données, moi je leur fais rédiger des histoires, ces histoires, en fait, BC, elle les théâtralise pour en faire un spectacle.

Ça c'est elle qui le fait la théâtralisation ?

Oui la théâtralisation, c'est elle qui l'a fait sous la forme d'un atelier parce qu'en plus, à la fin, donc ce spectacle, pour elle, ça donne lieu à l'évaluation de son CCF, où elle mettre en place une création artistique.

L'activité en français

Et toi... ta partie de rédaction, toi tu fais la partie rédaction...

Rédaction d'histoires, invention d'histoires...

Tu l'exploite comment, tu fais un CCF, un formatif

Ah non, alors moi, je les note en formatif... moi ça m'intéresse parce que ça me donne l'occasion de faire un atelier d'écriture pour lequel j'ai pas forcément le temps sur mes cours...

Ça fait partie de ton programme toi l'atelier d'écriture

Dans mon programme, on me demande de les mettre en situation d'écriture, individuel ou

collective, donc ce qui fait....

En fait ça colle du coup...

Donc c'est collectif, c'est un travail collectif

Oui, c'est un travail collectif, un atelier d'écriture collective

...l'idée c'est que si ça peut passer par la forme du jeu, du travail en équipe, de l'échange, enfin des choses que je vais peut-être pas avoir forcément le temps de faire sur mes heures de cours, pour lesquels ça s'y prêtent pas...là ça me donne l'opportunité de le mettre en place quoi

Vaut mieux que ce soit interactif, parce que du départ jusqu'au final, c'est quand même eux qui sont au centre du centre, et que le projet c'est finalement eux qui la présente sous la forme d'un spectacle. Si a un moment, et dès le départ ils sont pas impliqués, euh...tu prends le risque que ben à la fin....ben...ils prennent les choses à la légère. **Alors que là il voient une progression, ils voient qu'on est plusieurs à se mobiliser, ils voient qu'il y a des intervenants extérieurs qui viennent nous soutenir... nous apporter également leur savoir. Donc ça, c'est une élaboration sur une année qui finit en apothéose pour eux et pour nous.**

Le produit de l'activité collective

... donc il y aura, là c'est qu'elle est en train de construire, je ne sais pas, mais ça va être quatre scénettes, là ils jouent bien le jeu cette année. Là, le stage, ça va être la semaine prochaine, pour l'instant, ils jouent pas mal le jeu, pour l'instant, ils ont le texte qu'ils ont inventé, texte qu'on a inventé, et ils essaient de le mettre en forme, en faire un texte théâtrale pour qu'ils soient en mesure de l'interpréter. Oui, quatre scénettes.

Je reviens aux GMNF, en plus ils y en a qui ont un peu un problème d'articulation, alors après c'est là qu'on doit être un peu vigilants, on veut pas les mettre en difficulté, maintenant qu'on soit claire, certains qui ont du bagout, se retrouve en difficulté, et là ils sont nettement moins à l'aise, certains se retrouvent en difficulté parce qu'ils ne veulent pas jouer le jeu, en principe, ils ne veulent pas faire du théâtre, et ils vont se braquer, ils vont mal à l'aise, donc stresser.

Tu vois l'année dernière c'était...on avait inventé une histoire qui avait été mise en scène et jouée le jour de la journée Porte Ouvertes, alors que cette année il y a 4 petites histoires qui vont être jouées dans Saint-Ismier devant une école primaire, et cette année, c'est à Saint-Ismier, l'année dernière c'était ...au Sappey, voilà donc chaque année c'est différent, donc forcément, ça demande chaque année de construire quelque chose de nouveau, sur le fond et sur la forme.

C'est la semaine prochaine, on aura le stage, pendant trois jours, et le spectacle, Vendredi. L'année dernière, moi je trouve que c'était une bonne expérience.

La centralité de l'ESC et le soutien du Français

C'est quand même elle qui fait toute la mise en place du stage contact, la Com pour le

spectacle, tu vois, c'est quand même son projet, vu que c'est quand même son CCF, elle le tient davantage comme même que moi, faut être honnête; moi je l'aide plutôt sur la partie cours enfin de ce que je peux faire moi en Français...

Après il faut, mais je pense que BC a dû t'en parler, elle, elle le vit à plus de 120% , elle le vit à plus de 120%, quand l'échéance approche, elle est sous pression et c'est pas facile à gérer, en tant que collègue, parce que tu veux aussi aider ta collègue, mais tu veux aussi soutenir les jeunes, alors t'essayes de concilier tout le monde, voilà parfois t'es un peu en porte-à faux , ta collègue aimeraient que tu t'investisses plus, mais toi tu te dis que non seulement tu peux pas, mais t'as pas envie, parce que tu vois bien que ça prend des proportions qui sont trop fortes.

Et tu sens que BC c'est la, c'est vraiment de BC, c'est pas le prof d'ESC qui raisonne comme ça, que c'est limite son bébé, il faut qu'au final ce soit un beau bébé, ce que je comprends mais elle le prend vraiment très très à cœur, qu'il y a une pression, tension qui, donc voilà, ce que je peux dire, mais le final il est sympa.

Des conditions favorisant l'activité collective : la coordination, la concertation et les moyens en EIE.

...je l'aide aussi au point de vue de la coordination, vu que je fais de la coordination, je l'aide à planifier pour que ça se passe dans les meilleures conditions.

Eh là le fait d'avoir le volant d'EIE ça vous donne vachement plus de souplesse et pour organiser aussi c'est pour ça que c'est aussi cadré, c'est plus... parce que vous l'arrivez mieux à l'organiser ?

Ah oui, on arrive mieux à l'organiser, tu vois, on a le planning, on savait que tous les heures après-midi pour les GMNF c'était une demie après midi consacrée aux EIE pour le 1^e et le 3^e trimestre, donc une fois qu'on savait ça, reste à savoir , les besoins des autres enseignants, également , ...comment dire, amenés à travailler sur les EIE, et puis, à savoir notre organisation, nos besoins, et c'est vrai que en ayant la double casquette, c'est assez facile à mettre en place, ça il faut être honnête.

Et avant vous faisiez comment, vous travaillez avec BC, vous aviez un projet ?

Avant on faisait de la pluri soit l'une soit l'autre, soit on alternait, on allait sur les cours de l'autre pour faire une intervention ou alors, quand il y avait des trous on prenait cette heure là, ou alors quand il y avait des ateliers on faisait des heures sup qui n'étaient pas forcément reconnues, et puis en terme de gestion, c'était moins évident parce que on n'avait quand même, on n'avait pas un créneau consacré à ça alors que maintenant on sait, je ne sais si je suis claire, je veux dire, on savait en début d'année, qu'on avait une demi journée, pas hebdomadaire pas systématique mais on savait sur laquelle il suffisait de nous organiser faire en sorte de concentrer et de mettre en place les différentes étapes du projet.

Tu vois, avant moi, je prenais ça sur mes cours, BC elle, elle le faisant sur son cours parce qu'elle c'était toujours un CCF, et moi je le prenais en plus ou sur mes cours, ce qui était pas

toujours évident à gérer, voilà, que maintenant, vu qu'a elle a dit ben moi les EIE ça s'y prête bien en plus, on peut travailler à plusieurs, c'est vrai que il y avait une enveloppe horaire que...on était en mesure de faciliter la mise en place de, pour elle son CCF et la création artistique.

...la concertation, ça s'est fondamentale sur la notion de projet, je veux dire, on passe quand même beaucoup de temps en fin d'année et même en cours d'année pour tout ce qui est mise en place évaluation coordination, pour justement optimiser faire en sorte que ça se passe dans les meilleures conditions quoi, et que ça n'impacte pas sur les autres emplois du temps, et que ça une certaine logique une certaine progression, tu vois.

Oui la concertation, c'est en dehors des heures d'EIE attribué à aux profs, c'est votre temps à vous ?

Oui ça c'est du temps perso.

Donc c'est la concertation, et puis l'organisation,...

L'organisation... c'était du temps perso mais j'ai trouvé cette année en particulier mon compte, comme je faisais de la coordo voilà ça me permettait aussi de faire le planning des EIE.

Motivations pour l'activité collective

Ben, il y a plusieurs choses, je veux dire, il y a un plaisir personnel, de mettre en place des projets, de réaliser des spectacles, de faire faire des choses aux jeunes auxquelles ils ne s'attendent pas, de travailler avec BC, moi, même s'il y a de moments, c'est pas facile, c'est quand même sympa de faire d'autres choses dans d'autres situations avec d'autres enseignants, de voir les élèves dans d'autres contextes, sur d'autres thématiques, ça, et puis au niveau du lien, ça créer quelque chose.

-Tu me disais que c'est un plaisir personnel de travailler, de voir que ça marche etc. ?

Ben de changer un peu ton cours classique, de faire, plutôt que de faire plutôt que du magistral, toujours toi de ton côté, c'est aussi sympa parfois de faire d'autres choses, de faire différemment, même si implique des fois des efforts hein, mais c'est intéressant.

D'accord, et toi tu privilégies dans le travail, donc la recherche de la nouveauté, le combat contre la routine ?

Ah oui, c'est ça, ben ... j'apprécie... maintenant je sais pas si je vais le faire toute ma carrière hein, ça demande quand même beaucoup d'énergie, beaucoup de temps, beaucoup d'effort chaque année, il faut... que chaque année, il faut trouver, il faut trouver dans des supports différents, il faut trouver des sorties particulières qui sont en adéquation avec la

thématique, pas seulement intellectuelle et physique et pédagogiquement, t'as pas deux années qui se ressemblent hein !

Le final, il est sympa, et les jeunes, quand tu fais un bilan après coup, ils sont fières la plupart du temps, cette forme de projet, ça je l'ai pas dit mais à mes yeux, c'est important, c'est que tu redécouvres les élèves, certains que tu croyais extraverties, plein de bagout, très confiant, et il s'avère que dans plein de cas de figure, ils moins à l'aise, nettement moins à l'aise, et à l'inverse, celui qui est très timide, et il va vraiment se révéler, je dis pas qu'il s'est métamorphosé, il se révèle, mais que tu vas le voir sous un angle nouveau, qu'il va beaucoup s'investir dans le projet, tu vas voir qu'il va y prendre goût, qu'il va être soucieux de bien faire, qu'il va peut-être aller au delà de ce qu'on lui demande.

Bref ça te permet de redécouvrir les jeunes aussi, et puis ça créer du lien entre les jeunes parce que mine de rien, alors je dis pas que c'est pour tous, je vais pas mettre ça sur le dos de, je ne crois plus aux bisounours hein, mais sincèrement quand tu fais un travail collectif, un projet quand tu les amènes à travailler ensemble, soit ponctuellement, soit systématiquement, quand tu travail à deux, à quatre, classe entière, travailler avec l'autres, aller vers l'autres, eh bien là, donc voilà l'idée, c'est que ça te permet d'avoir un regard sur les jeunes, sur la classe, sur le travail collectif, que certains ça leur donne une occasion de, vis-à-vis de leur collègues, certains ça les met en difficulté alors que tu t'y attendais pas, donc c'est...

Mais je te dis qu'il y a des gens qui ont parfois un handicap, pour une gêne dans la prise de parole qui ont réussi à se surpasser, à nous épater, si on prend ceux de l'année dernière, mais l'année le jeune le plus introverti, en plus la comédienne elle a été maligne pour le cerner, elle lui a donné un rôle qui lui allait parfaitement, et ce jeune là ils avait la banane, il parlait pas beaucoup, mais le peu qu'il parlait il avait un costume qu'il avait vraiment travaillé, parce que c'était à eux de prendre en charge leur costume, et franchement, les autres les ont vu différemment, et ils on dit, mais punaise B. là pour le coup, là, ils les a scotchés.

Et en fait toi tu vois ça c'est un réel plaisir de voir ... ?

C'est l'occasion de les voir différemment, de les voir individuellement différemment et en groupe différemment, la classe, tu portes un autre regard, ceux que tu penses, lui il est à l'aise, il va l'être moins, lui tout à fait pareil à ce moment là, celui qui fait le cacou ; alors là pour le coup, là le cacou, il est pas tout à fait cacou.

Il s'expose hein ?

Il s'expose, tu les met un peu en difficulté, c'est ce que je dis à BC, que je me rappelle, il faut quand même qu'on soit souple, j'ai dis à BC moi j'ai jamais fait ça en collège, au lycée, mais je pense que ça serait très très dur pour moi, et là d'autant plus qu'elle leur demande de faire une interprétation devant un public.

Une opportunité pour le français et une place pédagogiquement justifiée

Je pense que BC elle a quand même un CCF ambitieux, tu vois, réaliser un projet artistique, effectivement je pense que le prof de français, elle a quand même toute sa place, quand il

est question de spectacle, de théâtre, je pense que ça justifie qu'on travaille ensemble.

Etant donné que ce CCF, il est quand même ambitieux, moi ça me choque pas de contribuer, d'aider BC à le mettre en place, voilà c'est aussi une démarche personnelle... voilà, je me dit que pendant mon cours, j'ai pas forcément le temps de faire du théâtre, dans le sens d'interpréter, et là si par le projet d'un autre enseignant, d'un autre CCF, j'ai l'occasion de leur faire faire quelque chose, que j'évoque aussi ça dans mon cours. Oui, en fait, c'est une opportunité de faire des choses que tu ne pourrais pas faire sinon, et en même temps de contribuer par rapport à ce qui est un travail d'équipe à la classe.

Il y a beaucoup de points sur lesquels on peut se raccrocher l'une et l'autre, effectivement même on peut se croiser quand BC organise des sorties pour assister à des spectacles de danse, le théâtre même, et là aussi, c'est pas très évident à organiser à titre personnel pour moi, parce que c'est souvent le soir, je reconnais que ça s'y prête bien, ça paraît logique, que le prof de Français, qu'il soit mobilisé là dessus parce que ça reste de l'art et la littérature, et la littérature et l'art, ben c'est forcément associé.

...moi dans mon référentiel, pour être honnête, euh, j'arrive pas à tout faire, donc de faire ce type de projet, alors par exemple, je prends que l'exemple du théâtre, on fait une séquence sur le théâtre, on analyse une pièce de théâtre mais j'ai trop souvent un manque de temps pour leur faire jouer le théâtre, pour leur faire mettre en scène, leur faire réciter tout ça, et donc, là je me dis même si c'est pas avec le même support, au moins ils font du théâtre, ils jouent le théâtre et de ce point de vue-là, je me dis, ben voilà c'est sympa, ça se complète bien.

Vous êtes complémentaires ?

Avec BC, ah oui, on est complémentaires de toute façon, sur le projet, j'allais dire même sur le référentiel ; vraiment le référentiel de Français et d'ESC sur une année, il est fréquent qu'avec BC, je lui dis, tiens là, je vais travailler sur telle œuvre littéraire, si toi t'as moyen de rebondir dessus, est-ce qu'on pourrait pas aller voir un spectacle, ou est-ce-que toi, tu ne pourrais faire l'analyse, je sais pas, je dis n'importe quoi, d'articles de presse, et s'ils parlent du spectacle, est-ce toi tu ne peux pas faire l'analyse de tableau qui serait du même mouvement, artistique que, tu vois j'essaie pas systématiquement, il faut être honnête hein, mais on essaye de dire ce que fait l'une, ce que fait l'autre, pour déjà éviter les répétitions, et pour montrer que, voilà, l'art n'est pas toujours tout cloisonné.

Et avec les GMNF, tu fais à la fois le Français et l'Histoire Géo, et donc avec Passeurs d'Histoire t'as fait les deux ?

Alors là pour le coup, quand je faisais les EIE, pas en tant que prof d'histoire, mais en tant que prof de Français la rédaction d'histoire, c'était uniquement en tant que prof de Français, par contre quand on avait fait une sorti en début d'année qui a mis en place le thème de l'Eau, on est allé visiter le musée Bergès sur la Houille Blanche, là c'était la prof d'histoire qui avait pris le dessus quoi.

Les facteurs facilitant ou freinant l'activité collective

...de l'expérience, qu'on a quand même du recul, on sait ce vers quoi on va, que mine de rien BC en étant prof d'ESC, elle a un répertoire, je veux dire un annuaire de contacts qui fait que voilà, ça aide, ça aide et ça permet la réalisation mais ça demande beaucoup d'investissement personnel, ça s'est indéniable.

Et qu'est ce qui peut pour toi, qu'est-ce qui peut freiner, par exemple dans ta volonté de travailler avec d'autres profs sur des projets comme ça, que...

Ben, la difficulté de se mettre d'accord, la difficulté de trouver, de mettre en commun pour mettre en place le projet, si si, je vais dire, il y a pas mal de ...là on est deux, on sait maintenant comment fonctionne l'autre, on est deux, et on sait comment l'autre fonctionne, ce qu'elle fait plus ou moins, ce quelle attend au final.

Je pense que BC aussi a compris qu'elles étaient mes contraintes personnelles, mais quand on trouve un moment on trouve un moment, plus on multiplie, plus on multiplie les contraintes hein, on va être honnête, plus on multiplie les difficultés à se mettre d'accord, il y a quand même pas mal de contraintes, ça demande quand même pas mal d'énergie, d'investissement personnel, d'énergie au travail sur, il faut savoir mettre son ego de côté des fois, il faut savoir travailler à deux, il faut savoir travailler à plusieurs, faut être sur les mêmes ondes sur les mêmes...c'est pas un long fleuve tranquille hein.

Les projets, ça c'est indéniable hein, c'est une démarche hein, c'est une démarche collective, quand on dit collective, ben il y a les points positifs et des points négatifs.

C'est sûr hein, il y a des difficultés, sur le planning tu vois, il faut que tout le monde arrive à mettre d'accord, tout le monde arrive à se projeter, le planning à l'année, et tu vois rien que ça, c'est difficile, il y en a qui se projettent pas, et à la dernière minute, cette semaine là, j'ai besoin de la place, ah ben on ne peut plus, c'est pas bon, nous on a déjà un projet, une sortie avec des intervenants.

Et voilà, il y a des contraintes, des difficultés, ça c'est indéniable, liés aux personnes, liés à l'organisation de l'établissement, liés aux contraintes et aux obligations des intervenants, aux choix de chacun, la difficulté c'est de satisfaire tout le monde, à tout moment.

Une variable incontrôlable : la réponse du groupe classe

il y a toujours cette phase d'appréhension pour BC quand on annonce le CCF, le projet, le déroulement, il est fréquent que pour certains, il y a une sorte de ...ils se braquent, ils disent Madame jamais vous nous ferez faire ça, c'est trop nul, ça sert à quoi on est pas dans une filière théâtre, on est dans une filière nature, c'est du n'importe quoi, franchement, on aura mieux à faire d'aller en chantier.

Donc c'est vrai parfois, elle essuie, on essuie, au début mais après,...après c'est pour ça qu'il faut construire progressivement le projet, qu'on leur en parle, qu'on leur en montre, après

dans cette phase là, dans l'année où il y a les ateliers, les stages, la réalisation; c'est le final, qu'après on va être honnête, d'une promotion à l'autre, ça prend, ça prend pas, t'auras ne serait-ce qu'un ou deux individus qui peuvent venir perturber ton projet, mais ils peuvent te faire un effet boule de neige, même si d'autres jouent le jeu, qui tire pas vers le haut ; qu'il va pas être là le jour, qu'il avait plus ou moins annoncé, t'es en péril, du moins ton spectacle.

T'as jamais la garantie que ça fonctionne, ben en fait, il faut être honnête, et que je pense que de ce point de vue, que ce qui est attendu au final, c'est vrai, c'est pas plus mal qu'on soit au minimum deux dessus, comme ça, quand il y a des moments, il y a des doutes, quand tu vois que c'est dur, on s'y met à deux, on leur donne le même discours, on les soutient, on leur rappelle comment ça va se passer.

Je veux dire globalement, pour l'instant je n'ai jamais, on a eu des petites contrariétés, plus ou moins grosses, mais ça a jamais compromis la ...qu'au final avec certaines promotions, c'est vrai que ça a été, je veux dire que, c'était pas du travail au corps, mais que ça certaines promotions, trois qui à la dernière minute, par stress, soit pour enquiquiner le monde, ne jouent pas le jeu, ça contamine tout un groupe en fait, sur un travail collectif, qu'ils ne respectent pas les règles, ça met tout le travail d'équipe en péril...

L'année dernière c'était la Porte Ouverte, je lui dis, tu te rends compte, il y a les parents, il y a les copains, au lycée, ça met de la pression quand même, ça il faut qu'elle l'entende, elle demande beaucoup aux élèves, après on tient compte, parce que au finale dans sa grille d'évaluation, elle tient compte, enfin elle serait mieux placée pour en parler, je ne sais plus comment c'est formulé dans sa grille, elle tient compte de l'implication des efforts fournis, de la progression de l'évolution.

Donc..l'idée c'est...il faut être honnête hein, l'idée n'est pas de les sanctionner, au final, c'est leur donner l'opportunité, de leur donner l'occasion, ce qu'il n'auraient pas pu faire, pour laquelle ils ne seraient jamais lancés, par contre voilà, Donc voilà, au final, c'est une belle aventure collective, collective au niveau des enseignants, des collègues, de l'équipe, de l'établissement, et puis de la classe, c'est une belle aventure en fait, la plupart du temps quand même, ça se passe bien, il faut être honnête, surtout quand elle peut BC, elle essaie bien de l'évaluer, ils le perçoivent pas comment ça , elle essaie de les valoriser en essayant de le faire voir sur la scène de l'Hexagone, soit de partenariat, soit un public qui peut être extérieure, avec l'école des Vignes de Saint-Ismier cette année.

c'est un peu stressant, après le projet, c'est tout entre les mains des jeunes si les jeunes ne veulent pas, ils ne jouent pas le jeu, tu dis qu'il y a quelque chose qui n'a pas pris, que ce n'est pas à la hauteur de ce qu'ils auraient pu faire, ça te gêne vis-à-vis de ta direction, vis-à-vis des parents.

L'activité collective vue par l'ESC

Les objectifs de l'ESC

Le MG1, c'est un module d'expression. De toute façon en ESC, il y toujours les trois mêmes axes : l'expression, la création, outil de Com et conduite de projet, ouverture sur le réseau

culturel local et le pôle de citoyenneté. Il y a deux CCF en ESC ; le premier c'est sur les médias, analyse critiques des médias. Le support média cette année, c'est la radio, le traitement de l'info. Deuxième, c'est une création collective, une création artistique avec un outil de capacité d'expression et d'animation. C'est la préparation pour la salle de spectacles, une œuvre. La première année, ils fréquentent la salle de spectacles comme spectateur et la deuxième, c'est la phase de création, il y a une création collective et c'est évalué en CCF.

Les étapes de construction

Le projet Passeurs d'Histoires, c'est en deuxième année. L'année dernière, on avait carrément fait deux passeurs d'histoires, c'était chargé !

Il y a plusieurs étapes : premièrement, c'est la collecte d'information sur le site. L'année dernière, on avait fait sur la Chartreuse; cette année, le thème c'est l'eau dans le Grésivaudan. L'outil, c'est des interviews de la population locale, ces interviews c'était aussi intégré dans les EIE. L'objectif des MG1, c'est les techniques d'entretiens et les supports de Com et l'expression collective. Ils ont fait des interviews des acteurs du territoire, à l'office du tourisme, des accompagnateurs montagne, des agriculteurs, l'ONF, une ancienne instit de 90 ans, l'épicier, le curé. Avec les professionnels de l'accro-branche (des moniteurs), on était en binôme. Il y a eu un complément par de la recherche en Doc (S.P) pour les archives.

Deuxième phase, mise en commun des exposés avec support. Durant ces exposés, il y a la Doc et le Français. C'est le Français qui prend ensuite le relai pour la phase d'écriture. Ils font la rédaction d'histoires, des contes, des petites narrations sur des légendes. C'est une phase de réappropriation de l'info, la transformation de l'info et l'écriture, la fiction, mais ils doivent tenir compte de la réalité historique. Le thème de *Passeurs d'Histoires* cette année, c'est les *Hommes au Fil de l'Eau*. On regarde l'histoire à Saint-Ismier, la vigne, les disputes de propriété des fontaines, à Allevard, on voit l'eau soufrée, une particularité d'Allevard. La trame, c'est les faits historiques collectés, c'est un travail ethnographique. Après le texte c'est les élèves qui le créent, les élèves de première GMNF. L'année dernière, on avait pris un comédien pour les Premières GMNF 1 et une comédienne pour les premières GMNF2.

La troisième phase, c'est la mise ne scène, on fait le choix d'un site en plein air ils jouent le texte, c'est des scènes théâtralisées devant un public. Il y a la comédienne aussi... Le travail avec la comédienne, c'est sur un stage de deux jours et demi, mercredi, jeudi et vendredi. Après, ils font une création collective et c'est évaluée en CCF.

L'attitude des élèves

Les élèves étaient réticents au départ mais maintenant, ils sont partis dedans ; il y a aussi le fait qu'on bénéficie des informations de l'année dernières, ils se parlent entre eux et ils savent ce qui les attendent, et surtout, qu'on va jusqu'au bout du truc, qu'ils y échappent pas.

L'activité version 1

L'année dernière, c'était difficile, surtout lourd avec deux classes.

Il y avait un groupe au Sappey et au final, on a fait la journée de la JPO, ils ont déambulé dans le lycée en faisant leur spectacle. Ça n'a pas pu avoir l'impact attendu, l'organisation de la JPO n'a pas aidé pas, il aurait fallu qu'on fasse une pause, tous pour aller les voir. Il aurait fallu les inscrire dans le programme de la JPO et c'était pas fait.

L'an dernier, on s'était associé avec une association (Association Chapeaux percés) qui fabrique des instruments de musique en matières recyclées, on a fait une fanfare avec ces instruments le jour de la JPO.

L'activité version 2

Cette année, le programme, c'est *Des Hommes, Des Paysages au fil de l'Eau*. En plus, ils jouent à Saint-Ismier ; on a fait un partenariat avec la mairie de Saint-Ismier. Ils vont jouer devant *Les Quatre Fontaines*. C'est un travail sur le territoire, un travail ethnographique, une création artistique avec un travail sur l'expression écrite et l'expression orale. On est allé à l'école Primaire des Vignes pour expliquer le travail à une classe de CE2, et mardi prochain, ils auront un public, ils vont jouer devant les CE2 devant *Les Quatre Fontaines*. L'année dernière, ils avaient joué au Sappey devant des CM1, c'était super.

Donc là, tu as travaillé avec le Français, avec AB ?

Oui oui, avec AB en Français - Histoire Géo, on a fait des sorties à Allevard, et à la Mairie de Pinsot, on a fait des visites des Thermes, des sorties thermales. AB travaille sur la réinvention du cours de l'histoire. Ils ont interviewé le Maire, le musée des métiers à Forges et sur les moulins à Pinsot, ils ont interrogé l'écomusée. On a fait un partenariat avec le maire de Pinsot. Le relai était assuré. Au retour, ils font un travail sur les archives pour préparer les exposés. AB récupère les infos et les guide sur l'atelier d'écriture ; le travail d'écriture d'invention est rattaché aux référentiels. On s'est aussi rattaché sur les EIE. Soit on fait sur nos heures de cours, soit AB vient sur mes heures ou je vais sur ces heures, soit sur les EIE. On n'a pas de pluri pour ça.

Pour le parcours sur l'eau cette année, il y a eu le Festival Imaginaire, et le thème c'était l'Energie, l'Energie Collective. L'Hexagone a financé notre projet, je crois qu'il y avait pour plus de 6000 €, on a mis 25 personnes sur les bateaux. Cette année, avec les premières GMNF, on a fait un partenariat avec le maire de Saint-Ismier, le maire de Pinsot, le directeur des Thermes d'Allevard, l'Hexagone, des responsables du CAUE pour l'aménagement des berges de l'Isère, on a lancé *Passeurs d'Histoires* sur le thème de l'eau. En Mai, Juin de l'année dernière, quand on a donné notre programmation des salles des spectacles, j'ai vu la responsable et je lui ai parlé des *Passeurs d'Histoires*, ça lui a beaucoup plu, du coup, elle a proposé à la directrice qui m'a proposé sur projet sur l'eau. Et c'est comme ça qu'on a lancé *Passeurs d'Histoires* sur le thème de l'eau. Après on s'est associé aux élagueurs dans un projet pluri avec Français Doc plus les partenaires culturels. L'an dernier, on s'était associé avec une association qui fabrique des instruments de musique en matières recyclées, on a fait une

fanfare avec ces instruments le jour de la JPO.

Cette année, on a lancé le parcours sur la visite du musée Bergès sur la Houille Blanche organisée par l'Hexagone. Après, on a fait une sortie sur les bateaux à Lancey sur les berges de l'Isère avec l'Association Nautique Sports, quatre intervenants étaient prévus. On est allé jusqu'à l'Île Verte en bateaux ; il y avait un comédien sur le bateau qui a joué, donné prestations sur le thème de l'histoire du lieu ; il a lu un texte littéraire ; après on a fait une pause casse-croûte à midi, ouais, il y avait aussi 2 urbanistes du CAUE qui ont fait des interventions aux élèves. Après, on est remonté sur le bateau, on a fini le parcours à l'Île Verte, et on a fait la visite de Minatec, le salon de la Haute Technologie.

Qu'est-ce qu'ils ont eu à faire les élèves ?

Ils devaient faire un compte-rendu de la journée et il y aura un article critique à paraître dans le journal de l'Hexagone destiné aux financeurs de la journée.

Quel est ton bilan de cette opération ?

Eh bien, on a vu beaucoup de monde extérieur qui ont été partenaires de l'opération, il faisait beau, c'était le 6 Octobre, les élèves étaient enchantés, les intervenants aussi. C'était une journée très riche et intéressante. La journée bateau, c'était une journée phare, plus on a enchaîné avec Allevard, Pinsot, après il y a eu le spectacle Shakespeare « *Songe d'une nuit d'été* » et pour finir la fontaine de Saint-Ismier.

Et maintenant ?

Vendredi 16 mars, les élèves vont jouer devant les élèves de l'école Primaire de Saint-Ismier.

Et ça c'est évalué ça ?

Oui oui, c'est évalué en CCF plus c'est complété par un écrit individuel. L'écrit ça va être sur leur expérience, ils ont eu une expérience en tant que spectateur, puis en tant qu'acteur, je vais leur demander de réfléchir sur ce que c'est une création. On avait déjà fait le bilan au retour de la journée. Je vais leur demander d'analyser la création artistique du côté de l'acteur et du côté du spectateur.

Les facteurs facilitant ou freinant l'activité collective

Pour résumer, qu'est-ce que tu dirais qu'il faut pour que ça marche, le travail collectif des enseignants ?

Pour faire le bilan, je dirai qu'il faut une équipe sympa, tu vois AB elle suit, elle n'est pas initiateur du truc mais elle est toujours partante.

Il faut un partenariat extérieur pour la dynamique du territoire, ça donne aussi un potentiel riche aux projets.

Côté administratif, ce qui manque, et ça c'est toujours pareille, c'est une légitimisation de

l'établissent, ça ça manque pour l'équipe, il manque un relais qui valorise le travail de l'équipe, on prépare tout un tas de trucs, on le réalise et puis ça se passe, et il n'y a pas de suite, ça s'arrête là, il n'y a pas de valorisation.

Après t'as des dysfonctionnements internes aussi, ça a merdé, j'avais fait un projet avec AZ, ça a pas pu se faire, BI n'avait pas fait ce qu'il fallait, dans l'emploi du temps c'est passé au bout de 2 mois, en plus, ça s'était très mal passé avec lui, il m'avait complètement cassé ; tu vois entre nous s'il n'y a pas de solidarité, ça foire...

Donc, il faut une équipe relai, des gens qui te soutiennent, que t'ait le matériel nécessaire, il faut que la communication passe, que tout le monde respecte les consignes.

Après des fois t'as des merdes, quand tout est validé, tu te rends compte par exemple que le bus n'a pas été réservé, pour la journée bateau c'est ce qui s'est passé, j'avais pourtant fait la fiche de réservation un mois à l'avance, tu te rends compte, ça ce genre de truc quand ça arrives, ça te fout les boules !

Il y a une on prise ne compte de l'investissement, il n'y a pas de valorisation. Tu vois l'histoire du bus, ça c'est un dysfonctionnement administratif, et ça ça te met les bâtons dans les roues quand t'as tout fait pour que ça se passe bien...ça et il n'y a pas de suivi en termes de communication de projet.

Il y avait qui comme profs avec toi pour la journée ?

Ben, j'avais réussi à mobiliser pleins de profs, il y avait AB pour le Français-Histoire, AC en Doc, elle fait son CCF sur le travail de recherche donnée aux élèves, il y avait BE pour l'aménagement, BL le prof d'EPS, BM en physique pour la mécanique des fluides, plus BN pour la faune, flore aquatique.

Effectivement t'as réuni beaucoup de monde !

Ben oui. Donc je te disais pour le relai, ben on n'a pas vraiment de relai info non plus, BO, tu peux pas compter sur lui, BO c'est quand il veut bien, si on avait un relai informatique infographie, on aurait fait une belle affiche, moi je peux le faire mai je vais passer un temps fou, alors qu'eux c'est leur boulot tu vois.

Le bilan de projet ? Ben on passe un temps fou, sur l'écriture du projet, le financement, la mise ne place, l'organisation, et en plus il faut un bilan formaté pour le CI CA, ouais AO me demande de reformuler, ça demande encore du travail, il faut trouver des financeurs.... Et puis il y a aussi des problèmes d'emplois du temps ; Pour la pluri des fois on est ensemble sur des séances, des fois sur la mienne, des fois, il n'y a pas de plage pluri, du coup on fait les EIE en pluri !

Tu vises quoi en séances de pluri ?

Ben, on fait la trame du projet et ensemble on explique aux élèves, et en projet typique ESC, souvent on demande aux élèves une création collective, on leur demande de collecter de

l'information, on leur demande un travail sur l'expression on crée un partenariat avec le territoire et c'est un travail en pluri avec d'autres profs. Ça c'est une trame typique de l'ESC.

L'activité en Documentation

C'est quoi tes objectifs en G1 toi ?

Ils doivent constituer une documentation, ils doivent faire la recherche de documentation, au départ c'est, il faut qu'il questionne leur sujet, qu'il trouve un thème, une thématique par rapport au sujet principal, donc là c'était l'eau dans le Grésivaudan. Donc, à partir de ce sujet, ils travaillent en binôme, en trinôme, et puis ensuite, ils font de la recherche documentaire, la recherche de l'information, ils la rassemblent, ils essaient de restituer ; Donc nous on fait un p'tit dossier documentaire, ce dossier ensuite leur sert de source d'information, ensuite pour écrire l'histoire avec AB.

C'est elle qui prend le relai et ensuite BC alors ?

Et c'est BC qui s'occupe ensuite de la mise en scène. Mais les infos en général, ils prennent des dossiers que j'ai constitué pour écrire l'histoire parce que l'histoire elle doit être la pièce de théâtre d'AC elle doit se passer dans le Grésivaudan, c'est local dans les temps anciens etc. donc, avec moi en fait, quand on a commencé depuis deux ans à constituer le fond local dans le service, mais c'est pas suffisant donc moi je vais me servir à la bibliothèque de Crolles et à celle de Saint-Ismier, donc leur fonds je les rapatrie ici le temps de faire le dossier, parce que tout ce qui local et ancien il y a très peu de choses sur Internet, donc c'est beaucoup de bouquins avec des témoignages des choses comme ça, et l'objectif, c'est de chercher des sujets, des textes, des écrits, qui avait un rapport avec l'eau puisque c'était le thème. Ça peut être des domaines très larges par exemple, les fontaines, l'usage des fontaines à l'époque le rôle des fontaines sur la place publique ensuite c'était comment on acheminait toutes les fontaines dans les hameaux, parce que tous les hameaux n'étaient pas desservis par l'eau par exemple, et puis ça allait jusqu'à l'arrivée du tout à l'égout, les premières salles de bains.

L'activité l'année précédente

Mais ça c'était l'année dernière ça ?

Non la Houille Blanche tout ça c'est toujours d'actualité.

L'année dernière c'était pas la Houille Blanche, c'était quoi ?

Je sais qu'on a travaillé sur les animaux fantastiques, sur la mythologie tout ça et par rapport au thème on avait dû étendre un peu en Rhône-Alpes mais je me souviens qu'il y avait beaucoup de choses sur les fées, les farfadets, toutes les croyances populaires, donc cette

année on a travaillé sur l'eau.

L'historique de la collaboration

D'accord. Ton référentiel à toi, c'est vraiment une plage pluri qui est instaurée avec les deux autres matières ou c'est spontanément que vous travaillez ensemble.

C'est spontanément qu'on travaille ensemble. Parce que c'est trop de travail un sujet comme ça. Non en général, j'ai très peu d'heures de Documentation, donc moi, ces trucs là ça me sert à faire mon CCF.

D'accord. Et comment t'es venue l'idée un jour, tu t'es dit tiens je me mettre avec le Français pour pouvoir réaliser mon CCF comme ça, je le fais sur le même thème.

Ça j'en sais rien, je sais plus...

C'est vieux, t'as toujours fonctionné comme ça en fait ?

Non, je pense qu'à un moment donné, il y a besoin de faire de la recherche Doc.

Et après vous avez trouvé cette façon de fonctionner et chaque année vous faites comme ça du coup ?

Ouais, en fait, tu sais, BC elle avait un projet, et après elle n'avait pas forcément envie de le faire toute seule. Et maintenant dans le G1 tu sais, il y a Français, Doc, ESC hein. On est déjà les trois profs sur le module hein. Après l'idée de ne pas travailler dans son coin, l'idée de faire un projet qui fédère, c'est pas mal aussi.

Oui, et maintenant vos trois matières sont inscrites dans le MG1 mais vous n'avez pas à organiser un CCF ensemble ? Vous avez obligation de faire cours ensemble ? Est-ce que vous avez une plage pluri ensemble ?

Ouff alors, ça a changé avec la réforme du Bac Pro, avant notre CCF quand on était en BEPA, on avait une obligation entre guillemets de faire un CCF ensemble et moi je le faisais avec le Français, l'ESC devait intervenir dans la partie Oral, mais ce qui se faisait très rarement voir quasiment jamais.

Donc c'est pas obligatoire de travailler ensemble quoi.

Il me semble plus, il me semble plus là parce qu'en Français, ils n'ont plus de CCF je crois, ils ont une épreuve terminale, je pense que normalement, la consigne c'est de travailler...mais il faudrait que je revoie mon référentiel, je ne peux pas travailler sur le thème que je veux, donc, il faut que ça soit un thème technique, ou c'était soit travailler sur un thème qui est déjà traité en Français, en Histoire. Donc, c'est ça il faut que je trouve un thème qui contribue à enrichir leur formation.

Donc t'es plus libre de choisir ce que tu veux ?

Non. C'est vrai qu'avant les élèves pouvaient choisir un thème d'actualité maintenant c'est

terminé.

D'accord.

En Français, ils travaillent sur cette thématique, tout ce qui est patrimoine locale et moi je m'accroche à ça.

L'activité : Déroulement

Donc toi ton CCF tu fais des panneaux d'expo pour cette année ?

Leur CCF, ils sont évalués sur leur Carnet de bord, ils font de la recherche documentaire voilà, ensuite, ils font les panneaux d'exposition, et tout ça l'ensemble ça compte pour 50% de la note, après, il ont un devoir sur table, qui compte pour 50% ; donc j'évalue la pertinence, la fiabilité, la validité de , par exemple, s'ils vont sur Internet je leur demande quels sont les critères qui permettent de vérifier que le document est fiable et valide , par exemple,

Donc la c'est vraiment des questions de cours de documentaire donc ?

Oui, et ça c'est noté 50%. Comme les autres ils sont en binôme en trinôme, c'est pas des notes individuelles.

Est-ce que tu travailles en même temps que les autres démarrent ou toi tu précèdes forcément les deux autres ?

En fait, ils lancent le projet, ils vont dire ce qui se passe, et après c'est moi qui attaque la recherche documentaire.

Comment de temps tu as toi ? Tu commences en Septembre, il faut que t'aies fini quand ?

Les heures de recherche, en mi-novembre, c'est bouclé.

Et BC, je crois qu'elle a eu le 15 Mars, je crois, sa représentation.

Est-ce que tu as des moments tu te retrouves avec les autres profs de l'équipe ?

Ben, la restitution, parce qu'à un moment donné il faut qu'ils restituent, l'ensemble de la classe, ce qu'ils ont trouvé, ils font un comte qui est collectif donc, à un moment donné il faut que tout le monde prenne conscience ce que tout le monde a trouvé comme thème.

Restitution de la partie documentaire donc ?

Oui, par exemple quand on a travaillé sur les croyances, il y en a qui avaient des choses, je sais plus comment ils s'appelaient d'ailleurs, enfin il y avait un nom particulier qu'on donnait à une sorte de farfadet, sur Crolles, parce qu'ils travaillaient sur la partie mythologie et donc, ils ont restitué ça à l'ensemble de la classe qui permettait de faire faire un tableau à plusieurs entrées pour dire voilà les personnages que les groupes ont trouvé au cours de leur recherche,

voilà les lieux qui sont un peu mystique voilà, donc, à partir de ce tableau on sélectionne les éléments qu'on veut pour constituer l'histoire, et là ils y avait les trois profs, sinon le prof d'ESC et le prof de Français ils peuvent pas savoir ce que j'ai fait.

Donc là vous êtes face à toute la classe ...

Tout à fait, pour entendre le compte rendu de ce qu'ils ont trouvé en recherche.

Ça c'est noté ou pas.

En général, c'est pas évalué.

Regard rétrospectif sur l'activité

Et ils jouent bien le jeu dans cette partie de recherche documentaire là ? Comment tu les sens en général ?

Mais en fait c'est toujours difficile de mettre ça en place parce qu'ils n'arrivent pas à voir ce sur quoi ça allait déboucher, ils ont du mal à se projeter dans l'écriture de la pièce qu'ils vont jouer, pour eux, c'est complètement encore abstrait en fait. Donc ils ont toujours du mal à savoir l'objectif de la recherche.

Même si vous leur dites c'est pour écrire votre histoire que vous inventez ?

Ouais, ils ont du mal.

Même quand vous expliquez par quelles étapes vous allez passer...

On en a discuté déjà avec AB, et je me suis dit que peut-être la solution serait de les recherches avant et l'écriture après, mais faire les deux en parallèle, c'est-à-dire commencer l'histoire peut-être avec ce qu'on a et peut-être quand il manque des pièces pour l'histoire, replonger dans les recherches, peut-être qu'il faut combiner comme ça.

Comme ça ils vont faire mieux le lien et ils vont voir où ils vont ?

Peut-être. Parce qu'en fait, ils font beaucoup de choses sur ce projet. Ils travaillent parallèlement avec AB, avec BC, il y a les visites, les machins du coup c'est un peu fouillis pour eux.

Finalement il y a quatre matières : Français, l'Histoire-Géo, Documentaire et l'ESC ?

Ouais, ça fait quatre matières.

Donc, vous commencerez l'ESC en même temps recherche et Français ?

Et accès sur l'anecdotique vraiment parce qu'ils ont du mal ...parce qu'avec BC, ils travaillaient aussi avec AB, beaucoup sur la Houille Blanche, les industries papetières etc. et quand moi, j'ai fait le thème sur l'eau et les anecdotes, ils n'ont pas réussi à sortir de là, c'est-à-dire qu'ils ont des panneaux par exemple, sur par exemple, comment ça fonctionne, alors

que moi j'aurai souhaité qu'ils trouvent des renseignements sur la vie de l'ouvrier à l'époque. Est-ce-qu'il y a des anecdotes ? Si tu veux ils avaient du mal à rentrer dans l'anecdotique...

Et les élèves devaient rentrer là-dedans et l'information qui était anecdotique parce qu'en fait ça partait des anecdotes. Voilà, c'est ça mon travail en fait, ça dépend des sujets, là ils sont restés très scolaires, j'avais du mal à les orienter vers l'anecdotique, parce que parallèlement, ils travaillaient sur les industries dans le Grésivaudan...L'année dernière ça avait bien marché, cette année, ils n'ont pas compris, donc il faut que je retravaille dessus.

D'accord, toi c'est le p'tit point que toi t'as identifié pour ta matière...

Oui, qu'il faudrait que j'améliore.

Et les thèmes, c'est qui vous qui les déterminez par contre ? Par exemple, La Houille Blanche, l'Eau...c'est vous ?

Oui, sinon, on s'en sort pas, moi, j'ai trop peu d'heures, à un moment donné, quand t'as si peu d'heures il y a des choses sur lesquelles tu dois être directive, que tu leur propose une liste de thème et qu'ensuite ils choisissent dedans, moi ça me va. Ça va vite et puis, tu sais ce que tu veux faire, où tu veux les orienter.

Et ton CCF, t'as fini au mois de mi-novembre et t'as fini avec eux en fait.

Non, à la mi-novembre c'est les recherches.

Et le CCF, tu le fais quand ?

Après jusqu'en février, tout un premier semestre, oui. Et j'ai mes panneaux à faire, ça prend du temps aussi.

Et tes panneaux là, c'est déjà fait ?

Oui, mais je les ai pas encore exposés.

Et tu es allée voir leur représentation ?

Non, j'ai pas pu, c'était un jour où j'étais toute seule ici.

Est-ce-que tu sais si ça s'est bien passé ?

Ah oui, il y a eu des retours super positifs, même les élèves je crois qu'ils étaient contents.

Et l'année dernière, ils l'avaient fait à la Journée Portes Ouverte ?

Oui, tout à fait.

Mais c'est bien finalement de pouvoir se raccrocher avec ce que font les autres ça te fait... ?

Ben oui parce que juste faire un cours de Documentation ça n'a aucun intérêt.

Et c'est pour ça que tu te retrouves toujours à travailler avec les autres profs ?

Oui, la Doc, ça vient en support c'est pas une matière avec des cours magistraux.

Et les élèves ils perçoivent comment la Documentation comme matière ? Ils voient bien que c'est utile ?

Moi le retour que j'ai, c'est que ça leur prend beaucoup de temps, ils ont l'impression de travailler que pour la Documentation, (rires) et qu'ils pensent que ça leur sert à rien ! (rires)

Annexe 5 : Document original : Programmation projet Mini-Chaumont

Projet Jardins Mini-Chaumont

13 oct 2011

1. Programmation projet Jardins éphémères sur l'année BTS1 :

Tâches à réaliser	Enseignants concernés	Date butoir
1) Production supports à vendre		14 oct
2) conception parcelles vierges		30 sept
3) réalisation parcelles vierges a. commande végétaux b. commande bastaings c. implantation d. décapage e. pose bastaings f. amenée arrosage g. plantation haie		15 au 25 nov
4) réalisation allée carrossable ?		
5) conception Jardin délices/délires : a. Idées /1 ^{er} croquis • Constitution de groupes 3 étudiants : fait 13.10 • Analyse thème : délices, délires fait ½ grpe JR 13.10 fin 14.10 • Esquisse individuelle sur idée : ½ grpe JR 13.10 fin 14.10 • Choix idée par groupe: pour 21.10 b. Détails techniques, topo c. Matériaux, végétaux		21.10

<p>d. Chiffrage</p> <p>e. Projet complet = dossier relié</p> <p>i. Notice explicative décrivant le parti</p> <p>ii. Plan masse 1/100°</p> <p>iii. Elévation adaptée au format A3 sur partie la + significative</p> <p>iv. 1 page libre (perspective, esquisse, axonométrie, photos maquette, ...)</p> <p>v. 1 plan de végétation, légende lisible indiquant couleur et taille végtx</p> <p>vi. 1 estimation sommaire dépenses et descriptif des matériaux utilisés</p>		<p>18 nov</p> <p>21 nov au 2 déc</p> <p>9 décembre</p>
<p>6) recherche sponsors</p>	<p>PIC ? AB</p>	<p>A partir 15 nov</p>
<p>7) commande matériaux et végétaux</p>		<p>A partir 15 déc</p>
<p>8) Exposition dossiers / fichiers conception pour JPO BTSA</p>		
<p>9) réalisation Jardins - installation arrosage ?</p>		<p>23 mars</p>

10) Entretien jardins		
-----------------------	--	--

2. Impact Projet sur progression pédagogique annuelle :

- Compétences visées,
- Temps nécessaire pour chaque enseignant
- Périodes bloquées ou sur heures cours
- Impact sur organisation année(s) : modules et CCF à déplacer

2. Liste des groupes d'élèves

Groupe	Etudiants
1	Antonin Cottet, Nicolas Biet, Gregory Robertou
2	Thomas Boulmier, Candice Guillon, Sébastien Dailly
3	Nina Kopec, Jessica Pouyez, Mélissa Gayet
4	Marc Coulomb, Nina Vandembroucke, Léa Caillault
5	Flora Le Reste, Lola Morel, Amélie Vassal
6	Florian Jewine, Christopher Hnawia, Thomas Bonnot
7	Geoffrey Juan, Axel Gimenez, Morgan Labalme
8	Théo Martin, Julien Chartogne, Raphael Miard
9	Rafaela Duguay, Félix Grosset-J, Emma Arnol
10	Florian Ronzani, Simon Rousset, Bruno Darsac

Annexe 6 : Brochure Projet Mini-Chaumont

Projet Mini Chaumont 1

Conception 2012:

2 jardins et une œuvre plastique

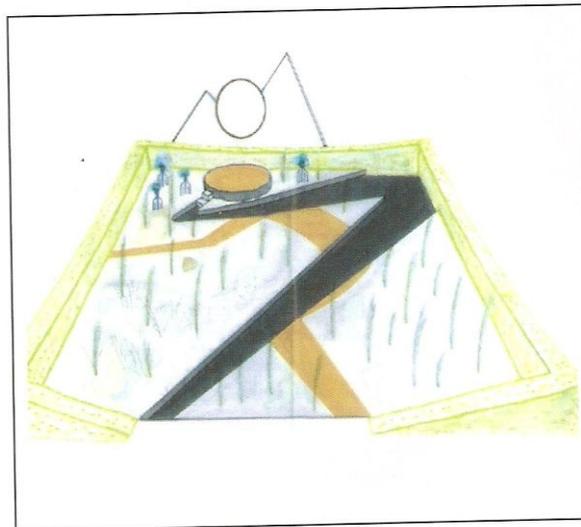
La sieste

Concepteurs :

Nicolas Biet

Antonin Cottet

Grégory Robertou



Idée :

Un géant s'est abandonné à une profonde léthargie au cœur d'une friche. Il a choisi pour sa sieste un endroit parmi les herbes folles que le vent caresse.

On peut découvrir le dessin depuis le balcon puis descendre au cœur du jardin et parcourir l'allée moelleuse des pieds jusqu'à la tête du géant, léger promontoire où une fenêtre, tremplin visuel, cadre le massif de Belledonne: c'est le fief de l'imagination et des rêves.

Réalisation :

Les allées dessinent la forme du géant assoupi au milieu de stipa et de plantes pionnières sur un sol de sable et de galets. Les matériaux et végétaux ont été choisis tant pour leur effet (couleur, texture, ambiance de friche industrielle) que pour leur caractère écologique : allée recouverte de broyat de pneu (produit du recyclage), silhouette du géant en sable teinté d'ocre naturelle, voliges métalliques en tôle qui rouillera au cours du temps, végétaux peu exigeants et espèces pionnières, qui coloniseront progressivement l'espace libre. La haie adopte une forme incurvée qui ouvre le regard sur l'espace environnant.

Mars 2012 |||

Lez' Arts (...des lys et lézard du jardin...)

Concepteurs :

Thomas Bonnot

Christopher Hnawia

Florian Jewine

Idée :

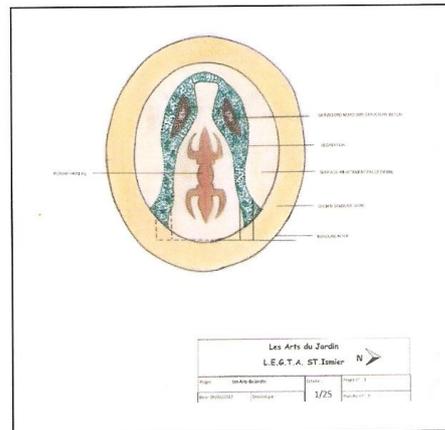
Le jardin s'inspire d'une légende kanake :

« Au temps où la Terre était inerte, la Lune décida d'y insuffler la vie. Ainsi, elle jeta une de ses dents sur Terre et sous l'effet des rayons lunaires, cette dent se décomposa, donnant naissance à des vers. Ceux qui touchèrent la roche se transformèrent en lézards et les fils des lézards prirent le visage d'hommes. »

Le lézard, ancêtre de l'homme et symbole de vie, constitue la structure du jardin. Au centre est placée une flèche faitière, élément architectural des constructions kanakes, symbole du passage entre le monde des vivants et celui des morts.

Réalisation :

Ce jardin miniature (16 m²) est placé au cœur d'un bosquet. Il est conçu comme un lieu serein et protecteur. Les végétaux choisis, *Lamium maculatum*, évoquent la forme et la texture en écaille du lézard.



Mars 2012

Le projet

29 étudiants
 Une équipe enseignante, administrative, technique et de direction mobilisée
 7 000 euros
 40 tonnes de concassé, sable, galets...
 30 kg d'ocre naturelle
 200 kg de chaux
 600 tonnes de tôle
 850 plantes
 Et plus de 2 000 heures de travail

Nos fournisseurs

Botanic
 Budillon Rabatel
 EARL pépinière SARREIL-BARON
 NETAFIM
 Frans Bonhomme
 PNEURESIL Applications
 RMTS
 SAMSE Crolles
 SAS la compagnie des ocres
 SO.CA.FI

Projet Mini Chaumont 2012

Nos partenaires



LEGTA
 1 Chemin de Charvinière - BP 13
 38332 Saint-Ismier Cedex
 Tél. 04 76 52 03 63
 legta.grenoble@educagri.fr
 edp.educagri.fr

Projet Mini Chaumont 2012

« Jardins des délices,
 jardins des délires »



B TSA Aménagements
 Paysagers



Rhône-Alpes

Projet Mini Chaumont 2012

Au cours d'un voyage d'études en Pays de Loire du 12 au 14 septembre 2011, notre classe de BTS A1 Aménagements Paysagers a visité le Festival International des Jardins de Chaumont-sur-Loire, et inaugure la première édition du projet Mini-Chaumont (1 jardin par an, sur 3 ans).

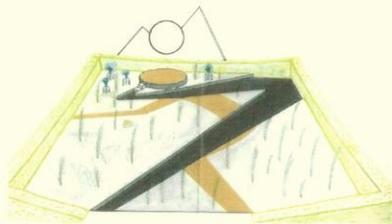
Le défi: concevoir et réaliser nous-même un jardin sur le thème 2012 des jardins de Chaumont-sur-Loire, « Jardins des Délices, Jardins des Délires ».

Un travail en 3 étapes:

- 10 projets de conception par groupes de 3, départagés par un jury d'enseignants et de professionnels (plasticienne, paysagiste CAUE)
- Mise au point, choix techniques et planification du chantier pour les 2 lauréats « La Sieste » et « Les Arts du Jardin »
- Réalisation et entretien des 2 jardins.

Projet Mini Chaumont 2012

La sieste



Un géant s'est abandonné à une profonde léthargie au cœur d'une friche. Il a choisi pour sa sieste un endroit parmi les herbes folles que le vent caresse.

Les allées ocres dessinent un géant assoupi au milieu de stipa et de plantes pionnières sur un sol de sable et de galets.

Découvrez le dessin depuis le balcon ou parcourez l'allée moelleuse des pieds jusqu'à la tête du géant, gravissez le tremplin, contemplez le massif de Belledonne et laissez-vous porter par l'imagination et les rêves.

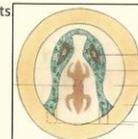
Projet Mini Chaumont 2012

Les Z'arts du jardin

Le jardin s'inspire d'une légende kanake :

« Au temps où la Terre était inerte, la Lune, par sa clarté, décida d'y insuffler la vie. Pour cela elle jeta sur Terre une dent qui se métamorphosa en lézards. Les fils des lézards prirent le visage d'hommes. »

Le lézard, symbole de vie, constitue la structure du jardin. Au centre est placée une flèche faitière, élément des constructions kanakes, lien entre les vivants et des morts



La chaise du géant



Cette chaise invite au rêve et au délire. Abandonnée par le géant, elle portera des offrandes, en référence à la culture Kanake.

Martine Bianco
 Artiste associée

Annexe 7 (Document original) : Les projets éducatifs 2012-2013

Projets présentés dans le cadre du nouvel appel d'offre à projets éducatifs régional 2012-2013

Themes		Rubriques	Nom du projet	Animateur	Autre projet
Réussite du parcours de formation	2 projets (lim 2000) + interétab	Développer le sentiment d'appartenance dans l'établissement : séjour d'intégration, d'accueil et de mobilisation des BTS Accompagner les élèves de seconde professionnelle dans leurs projets de formation et d'orientation et leur projet professionnel :	« Mini-Chaumont » « Radio & Graphie des métiers du paysage »	<u>MT Grand</u> J Roinat M Roquigny <u>MC Jullien</u> C Scherrer	Projet inter établissements Sur l'intégration et l'accueil des élèves investis de fonctions de délégués M Buguet
Mobilité internationale	2 projets (lim 6000)	Projet avec le Quebec (Ste Hyacinthe)		<u>M. Bernon</u>	
Ouverture citoyenne	2 projets (lim 2000)	Sens civique : et enjeux de la société contemporaine : éducation aux médias par la photographie Regard sur la différence : tolérance, respect et lutte contre les différences	« Mon lycée, ma vallée et le monde » Création photo vidéo dans le cadre du club « photo » Titre provisoire : Rapport « Masculin/Féminin (Regard sur la différence) »	<u>F Pappalardo</u> <u>M Buguet</u> MC Jullien	
Culture	5 projets + interétab	Club Culture Initiation artistique : atelier d'initiation au spectacle vivant avec les classes de secondes professionnelles	« De cours à Jardins »	<u>A Blanchard</u>	<u>Projet inter établissement</u>

			GMNF			
			Initiation artistique : rencontre des classes de seconde professionnelle AP avec des artistes et des professionnels de al culture	Titre à trouver	<u>C Audibert</u>	Culture
			Approfondissement artistique : atelier de pratique artistique en lien avec un territoire avec les classes de GMNF	« Passeur d'histoire »	<u>A Blanchard</u>	<u>Bertin</u> <u>Perciot</u>
			Approfondissement artistique : atelier de pratique sur la perception artistique du paysage avec les BTS (Ecriture poétique et expression corporelle)	Titre à trouver	<u>MC Jullien</u> A Blanchard	
		Lycéen et Apprentis au cinéma	Liste à préciser		<u>C Audibert</u>	
		Lycéen et Apprentis à l'Opéra				
		Prix Littéraire				
Solidarité internationale	2 projets (lim 7000)					
Sport	1 projet		Développement de la pratique d'activités physiques et sportives de pleine nature en zone de montagne	Préparation de l'AMM	<u>A. Robin</u>	
Environnement Objectif Terre	1 projet (lim 10000)		Accompagnement d'élèves dans une démarche éco-citoyenne de promotion du développement durable sur un territoire	Projet de la filière GMNF en lien avec les chantiers Pinsot and C°	<u>C. Scherrer</u> <u>V Rollet</u>	
Prévention Educatio, Santé	1 projet (lim 4000)		A voir : un projet « santé » est déjà en cours		<u>Tavernier</u> Buguet	

Annexe 8 : Transcription et analyse de la réunion inaugurale du Conseil de l'Education et de la Formation, 18.10.2011

Nous illustrons à travers cet exemple comment le collectif interprète et s'approprié la tâche. A partir de cette action sur la tâche, il se crée un espace d'autonomie servant à la fois des buts de mission spécifique (pour lui-même) et des buts de mission générale (pour l'organisation).

Conseil de l'Education et de la Formation du 18 Octobre 2011 (de 7.30-20.00). Lycée Horticole Grenoble Saint-Ismier.

Ce travail est composé de deux parties :

- 1) Un compte-rendu de séance ponctué par des commentaires de l'observateur. Il respecte le déroulement chronologique de la réunion mais dans un souci de clarté et de cohérence, il est divisé en plusieurs parties identifiées en 'phases' lorsque les coupures de discours étaient évidentes.
- 2) Une analyse de réunion autour du thème de travail collectif enseignant-formateur soutenue par trois points à l'étude : la prescription, le rapport tâche-activité, la justification de l'appropriation de la tâche.

1. Le « compte-rendu » du conseil

Documents remis en début de séance :

-Note de Service DGER/SDPFE/N2011-2090 du 20 juillet 2011 (portant sur l'organisation et le fonctionnement du conseil de l'éducation et de la formation créée par la loi no 2010-874 du 27 juillet 2010.)

-« Compte rendu « Opération Pilote » Bilan au 30/09/2011 ».

Plan chronologique du déroulement du conseil :

1. Instauration du Conseil de l'éducation et de la formation, son fonctionnement.
2. Délimitation des périmètres du conseil, ses attributions.
3. L'articulation entre les trois conseils : Conseil Intérieur, Commission pédagogique et Vie Scolaire et le Conseil de l'éducation et de la formation.
4. Identifications des sujets possibles traités au Conseil de l'éducation et de la formation. Accords sur les champs de compétence du Conseil.
5. Le dossier investissement : OIPI et plateau technique de l'établissement.
6. Compte-rendu de l'Opération Pilote et visite des inspecteurs.

7. Les structures de l'EPL à la rentrée 2012.

Précisions

Ce document n'est pas une transcription de la réunion. Il contient à la fois les interventions des participants sous la forme de phrases au style indirect lorsque la parole est tenue longuement par un membre (par exemple, le proviseur en début de séance) et des phrases au style direct lorsqu'il y a des échanges brefs et rapides entre les membres. En parallèle à ces deux modes de narration, se trouvent aussi des commentaires de l'observateur tout le long du déroulement de la séance. Le document a ainsi un statut mixte de compte-rendu et d'analyse de réunion car il relate à la fois les interventions des membres pendant le déroulement de la séance mais fournit aussi les commentaires de l'observateur. Les commentaires personnels de l'observateur sont signalés en gras afin de les différencier des paroles rapportées des membres durant la séance.

Membres présents :

Membres élus : VL, représentant du collège du personnel d'éducation, de la vie scolaire et de la surveillance (TEPETA Vie Scolaire), JR, représentant du Conseil de l'exploitation (enseignant), DL, représentant du conseil de centre (formateur), DP (enseignant suppléant du collège du personnel d'éducation, de la vie scolaire et de la surveillance)

Membres désignés : RG (Coordonateur de filière), CS (Coordonateur de filière), FR (Formatrice et Coordinatrice)

Membres de droit : AO (Directeur d'EPL), LC (Directeur adjoint), MB (Conseillère Principale d'Education), FP (Chef d'exploitation). Membre absent : PV (Directeur CFPPA)

Invité comme expert : TR (formateur et assistant de direction au CPPPA)

Première phase du Conseil : présentation de la prescription, explicitation des termes clés de la NS, relecture des objectifs du conseil et discussion sur son champ de compétence.

Avant de démarrer la discussion, FT prend un temps pour expliciter les termes qu'il juge importants à l'ensemble des membres. On pourrait interpréter cette démarche comme une volonté de s'assurer que tous les membres démarrent sur une compréhension partagée de ces termes. Les grandes lignes concernant le Conseil de l'Education et de la Formation (CEF) sont posées et il s'est assuré que la fonction et les compétences du CEF soient bien entendues de tous. C'est la base même d'un travail collectif que de bien comprendre pourquoi on est là et ce qu'on va faire.

FT : procède à l'installation du Conseil en désignant les membres constitutif du conseil présents autour de la table. Il fait une relecture partielle de la NS de Juillet 2011 en soulignant certains éléments comme par exemple ceux se trouvant dans les sections « Objectifs et enjeux » et « Attributions ».

Il cite la partie se trouvant dans « Objectifs et enjeux » : *« L'existence, au sein de l'EPLEFPA, de plusieurs voies de formation (scolaire, apprentissage et formation continue) constitue une véritable richesse, non seulement en terme de possibilités offertes aux jeunes et adultes accueillis au sein de l'établissement mais également au niveau de la variété des cultures et des pratiques pédagogiques qu'on y rencontre. »*

Ce conseil définit les modalités d'accompagnement éducatif. Il intervient aussi sur le changement d'orientation des élèves parce qu'il propose des solutions concernant le décrochage scolaire.

Il s'interroge sur la notion d'autonomie de l'établissement et son contenu. Est-ce qu'elle inclut uniquement de l'éducatif ou est-ce qu'elle inclut aussi du péri-éducatif? Est-ce que c'est de la pédagogie stricte ou est-ce qu'on peut aller plus loin ?

La même interrogation est posée concernant la notion de compétence contenue dans la NS. Qu'est-ce qu'on doit comprendre par « compétence » quand la Note spécifie que le conseil doit obligatoirement être consulté lors de la *« la coordination des enseignements et leur organisation, notamment en groupes de compétences, au sein de l'établissement. »*. Le terme « compétence » est considéré par le directeur comme une notion non stabilisée.

FT procède à la lecture détaillée des attributions du CEF à la page 3 de la NS :

« Le conseil de l'éducation et de la formation peut être consulté pour avis par le directeur de l'établissement ou le conseil d'administration sur toute question relative à l'enseignement, la formation, l'éducation et la pédagogie.

Il est obligatoirement consulté sur :

- *les questions qui relèvent de l'autonomie pédagogique ;*
- *la coordination des enseignements et leur organisation, notamment en groupes de compétences, au sein de l'établissement ;*
- *la coordination relative à l'évaluation des activités des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires ;*
- *les dispositifs d'aide et de soutien aux élèves, étudiants, apprentis et stagiaires ;*
- *les modalités d'accompagnement des changements d'orientation ;*
- *les modalités d'échanges, notamment linguistiques et culturels avec les établissements d'enseignement européens et étrangers.*

En liaison avec les équipes pédagogiques, le conseil formule des propositions qui sont soumises au conseil d'administration par le directeur d'établissement :

- *sur les orientations générales de la politique de l'établissement en matière d'enseignement, de formation, d'éducation et de pédagogie ;*

- *sur la partie pédagogique du projet d'établissement ;*
- *sur les modalités d'organisation de l'accompagnement personnalisé et des enseignements à l'initiative de l'établissement. » (NS 20.07.2011, p. 3)*

« Il prépare les propositions d'expérimentations pédagogiques, dans les domaines définis par l'article L. 811-8. ».

Deuxième phase du conseil : Des questions sur l'inclusion de ce nouveau conseil dans un paysage déjà chargé par de nombreux instances consultatifs et décisionnels : Conseil Intérieur, Commission Pédagogique et Vie Scolaire, Conseil de Centre, Conseil d'Exploitation, Conseil d'Administration.

D'abord, des interrogations sont soulevées sur l'enchevêtrement des champs de compétences du Conseil de l'éducation et de la formation avec deux autres instances qui existent déjà, à savoir, le Conseil Intérieur, la Commission Pédagogie et Vie Scolaire, lesquels sont maintenus et dont les attributions sont aussi de nature pédagogique. Les membres expriment leur perplexité devant les attributions de cette nouvelle instance qui semble avoir pour effet de vider de leur sens les deux autres. Une discussion est entamée pour trouver des solutions, pour délimiter le périmètre de ce conseil afin de maintenir une cohérence et de préserver l'utilité des deux autres puisqu'ils sont maintenus réglementairement. La stratégie est d'éviter la redondance des questions à l'étude et des débats ressassés dans les trois instances tout en permettant aux trois instances de vivre pleinement.

Après la lecture du passage des attributions du CEF par le directeur, une question est posée par un membre concernant le statut du Conseil Intérieur (CI) et qui va déclencher la discussion sur la superposition des compétences des instances en matière de pédagogie.

JR : on va prendre des décisions pédagogiques dans ce conseil, alors on met sur un pied d'égalité le CEF et le CI ; Le CI va perdre de son importance.

RG : Le CEF ferait doublon avec le CI.

FT : Il faudrait délimiter le périmètre de CEF, ça c'est nous les membres du CEF qui pouvons le faire.

MB : Le CI, ce n'est pas complètement pareil, au CI, il y a les élèves et les parents d'élèves. Là, on est entre nous...

RG: et il y a la Commission Pédagogie et Vie Scolaire ça va rester ça ?

FT: oui, ça reste, cette commission est une émanation du CI.

JR : Il va falloir faire quelque chose là, faire un tri, avec tous ces conseils qui penchent sur la pédagogie...

FP : Pour moi, comme j'ai vu cette instance, c'est un espace de discussion transversale, c'est un moment où les centres peuvent se retrouver ; d'habitude, ce que font les centres, on ne le sait pas parce qu'on fonctionne en cloisonnement. Au conseil d'administration, on n'y est tous mais on n'a pas le temps pour ce genre de discussion. Il faut un décloisonnement des pédagogies, ce qui se passe...moi, je l'ai vue comme ça.

FT : Il y a un élargissement possible...

FT lit un extrait de NS : « *Le président du conseil de l'éducation et de la formation peut inviter toute personne à assister, sans voix délibérative, aux travaux du conseil, notamment sur proposition de membres du conseil.* » (NS op. cit, p.4.).

MB : ben, voilà, ça veut dire qu'on peut aussi avoir les parents et les représentants d'élèves !

FT : oui, on peut les inviter comme experts pour avoir leur avis. On peut les inviter une fois par an à la commission pédagogie et vie scolaire et une fois par an au Conseil de l'éducation et de la formation. On va faire le nécessaire quand il faut.

JR : il va falloir inventer une stratégie pour éviter de faire des doublons avec les autres conseils,...j' sais pas...par exemple, délimiter les attributions de ce conseil ou de la Commission pédagogie et vie scolaire...

FT: Ce conseil est quand même différent parce qu'il permet d'avoir des échanges de vue avec d'autres centres. Dès qu'il s'agit de faire des choix d'investissement pour le lycée, on combine automatiquement les trois centres, et là, c'est le lieu.

JR : par exemple, si on veut faire du lycée un lycée international du paysage, est-ce que c'est le lieu ?

FT : si on a déterminé nos besoins nécessaires et qu'on veut avoir une politique forte en cette matière, c'est le lieu. A nous de fixer notre périmètre. Mais il faut faire attention de ne pas vider de son sens le conseil intérieur et de ne pas réduire le débat en CI. Les parents, ils doivent pas être mis devant des décisions toutes prises. On n'est pas obligé de tout régler ici. Les parents aiment bien faire partie des débats de fonctionnement ou imaginer des modes de fonctionnement.

JR : On peut faire des propositions qu'on propose ensuite au CI.

FP : Moi, je reviens à ce que j'ai dit tout à l'heure, ce conseil pour moi, il permet une approche transversale, ça permet de réfléchir ensemble entre les centres

DL : c'est plus une vision EPL, c'est pas le lycée, pas le CFPA. L'intérêt de ce conseil, c'est d'avoir une continuité entre centres, un rapprochement entre centres.

FP : il n'y a pas de structures d'échange entre centres, entre profs et formateurs. En dehors de la technique, il y a finalement peu d'échanges.

FR : ça c'est vrai ce qu'il dit, moi j'ai fait l'expérience avec le projet « Savez vous planter les choux ? », j'ai eu d'énormes difficultés concernant les élèves du lycée, on n'a eu beaucoup de mal à créer des liens et c'était compliqué de ce côté là... il y a donc des liens à faire, on n'en fait pas assez. On a toute une richesse qui se perd là...

Troisième phase du conseil : Les attributions contextualisées du conseil. A quoi va servir ce conseil à Saint-Ismier? Quelles sont les utilisations possibles de ce conseil ? Quels bénéfices peut-on en tirer pour le lycée ?

A ce stade, les membres se mettent d'accord sur les périmètres du conseil et sur les champs de compétences qu'ils vont lui attribuer en fonction de ce qui sera déjà pris en compte par le Conseil intérieur et la Commission pédagogie et vie scolaire. Ils décident de l'articulation future entre les agendas et les travaux des trois instances précitées : La médiation semble pencher sur *l'utilisation de cette instance comme lieu d'échanges et de mutualisation entre centres constitutifs de l'EPL*. S'ensuit alors un foisonnement d'idées sur ce qui est possible de faire, y compris des modalités de fonctionnement du Conseil.

FP : il faut trouver des projets fédérateurs, des projets qui réunit tout le monde...

RG : Il y a les rapports du jury Bac Pro, on doit pouvoir faire quelque chose ensemble...

JR : Si les membres du CFPPA viennent, on peut faire des échanges comme ça avec les profs du lycée qui iront aussi au CFPPA.

MB: il y a quelques trucs qui se font quand même, comme avec le stage de la semaine de solidarité.

Ce qui s'ensuit est une discussion à deux échanges en parallèle : le directeur qui a lancé la question sur le mode de fonctionnement du conseil. Sa question porte sur comment concrètement va opérer ce

conseil à l'avenir. C'est une question de nature formelle alors que les autres membres vont poursuivre sur les contenus possibles du conseil.

FT : Comment fait-on ? On peut aborder un tas de sujets, comment fait-on ? Nous quand on a notre réunion équipe de direction, on a notre agenda, on fait un tour de table. La liste peut être longue mais on arrive à cibler et on sélectionne... Le lycée international du paysage comme propose JR, c'est quelque chose qui demande à être préparée...à ce propos, on a eu une réunion à la Draaf et on a parlé du changement de nom ...il se trouve qu'on a une démarche administrative à faire, Marc Chile nous dit de demander l'autorisation de la région pour le changement de nom...la Draaf sera favorable ; du coup s'ils disent oui, on aura une légitimité plus forte.

Comment procéder ? Chaque membre peut mettre à la table ses idées ...pour un tel, ce sera la politique de l'établissement, pour un autre, le lycée international du paysage, ça peut être les EIE, les EIE, il y en a au CFPPA aussi...

TR : Nous au CFPPA, on a entamé un rapprochement de la classe de Bac Pro avec le nouveau magasin de production à Saint-Ismier ; là, il y a un terrain possible de travail en commun avec le lycée. C'est un travail de 10 mois sur l'année ; le groupes peuvent intervenir ensemble, c'est quelque chose de fédérateur. Ce projet, tout le monde s'est mis dedans, il y a eu une implication maximale de nos apprenants.

LC : On peut aussi intervenir avec l'ET2, il y a un besoin de jury, on peut les croiser. On peut aussi réaliser des Bacs Blancs avec un travail rapproché pour qu'il y ait plus de transfert.

FT : Il faut qu'on trouve un fonctionnement qui nous convient. Par exemple, chaque invité peut fournir ses thèmes, des thèmes fédérateurs, transversaux qui ont un intérêt commun. On peut commencer par un tour de table au début du Conseil. On peut décider de l'ordre du jour 15 jours avant ; on décide du rythme des réunions, des rencontres. On peut rajouter quelques grandes lignes, des délibérations à présenter en CA peuvent être passées en revue. On peut faire une réunion avant qui sera une instance informelle comme quand on fait les rencontres avec les représentants ou les secrétaires des organisations syndicales.

On doit décider du rythme, de la durée et de l'organisation...on peut dire par exemple pour l'horaire, qu'on décide de commencer à 17.30 et de finir à 20.00 suivi d'un dîner. Pour la fréquence, disons, un en Octobre, le deuxième à la mi-décembre et le troisième fin Mars.

Les membres n'ont pas réagi aux propositions du directeur. On pourrait penser qu'il n'y a pas d'objections particulières à ce qu'il propose sur le fonctionnement du conseil. On remarque ainsi que la prescription est complétée par les agents dès lors qu'elle contient des 'blancs' ou des 'trous'. Ce que le directeur propose ici peut être assimilé à un règlement intérieur du conseil. En règle général, les modalités de ce genre sont soient formalisées par un règlement intérieur, et lorsqu'elles sont non

formalisée, sont quand même intériorisées par les membres qui finissent par en faire règles implicites.

CS: Il faut aussi trouver des sujets concrets comme les ouvertures au CFPPA, ce sujet nous intéresse aussi. On fait un rapide tour de table avec des d'informations sur les différentes possibilités d'ouvertures, comme quand on met sur table des décisions d'ouverture d'un BTS GPN ou des classes professionnelles.

JR: Il faut faire un tri, et décider d'un axe majeur avec des objectifs bien définis. Faut qu'on reste modeste mais qu'on ait une idée forte et consensuelle ? Il y a va de notre crédibilité au conseil.

DP: On peut faire un tour de table pour balayer large mais ensuite on définit un axe fort.

JR: ça serait bien de pouvoir mutualiser les compétences des trois centres ; Au CFPPA, il y a des formateurs qui ont des compétences et qui peuvent faire cours au lycée et vice versa ; on perd les compétences sinon, il faut améliorer la qualité globale qu'on présente.

FT: On trouve décide donc d'un chantier courant qu'on met à l'ordre du jour et on met un ou deux fois par an, un chantier plus profond. Donc, on peut aller sur un rythme de 3 -4 conseils par an.

JR: Quatre, c'est vraiment trop, il faut tabler sur trois maximum ; il ne faut pas non plus qu'on sature trop au niveau des réunions.

FT: On peut faire 3 grandes réunions jusqu'à 20.00 et d'autres plus courtes qu'on rajoute si besoin.

VL: il faut décider du lieu, on peut aussi se réunir parfois au CFPPA.

FT: Oui, tout à fait, c'est une bonne idée.

A ce moment précis, le directeur tente de ramener la discussion sur les points à l'ordre du jour : les chantiers courants tels l'OIPI, l'Opération pilote, les Structures à la rentrée scolaire, mais les membres ont encore des idées à mettre sur la table et la dynamique de projet va prendre le dessus.

FT: Pour revenir à ce qui est prévu aujourd'hui, il y a le chantier courant sur les structures, la question du CFPPA, le compte rendu de l'opération pilote, et des infos que je voulais vous transmettre sur les opérations intégrées prévisionnelles d'investissement (OIPI).

FR: Mais ça c'est pas de la pédagogie ça.

VL: non, c'est pas de la pédagogie ça.

FT : Mais les OIPI, c'est un chantier de fond qui implique le lycée depuis longtemps.

FP : Moi, je voulais parler d'un groupe de travail pédagogique qu'on a mis en place sur l'exploitation concernant le parc sur qui fait quoi, où comment ça fonctionne ; on peut aussi récupérer de idées qui fonctionne ailleurs. Sur l'exploitation, il y a des choses qui fonctionnent. ; On pourrait mettre en place des mini stages sur le parc. C'est une réflexion à avoir. On a une grosse demande par rapport à l'enseignement général sur l'exploitation, ce qui nous manque, c'est de la bio, de la physique. On a besoin de mettre en place des projets et de communiquer là-dessus - ça on en a aussi besoin.

MB : En parlant d'enseignement générale, je me rappelle d'une enseignante pendant la journée de l'arbre ; elle a vraiment apporté quelque chose à la classe ; ils ne voient pas souvent des enseignants de matière générale en bottes, et ça, ça a apporté quelque chose aux élèves, ils étaient agréablement surpris.

FP : Moi, j'ai besoin qu'on puisse réaliser des calculs, combien d'heures élèves, combien d'heures apprenants si on s'intéresse aux microprojets ; sans comptabilité, c'est pas valable ; pour Paris, sans comptabilité, ça n'existe pas. Pour qu'il y ait une trace pour la DGER, il faut qu'on puisse faire apparaître l'investissement des élèves en termes d'heures dans les projets.

FR : Il y a d'autres chantiers possibles : on peut faire des échanges de prof, il y a le BEPA à faire passer, si on peut aider, ça tombe bien, il y a des choses en commun à faire...

RG : On peut faire des échanges entre profs techniques ou professionnels, entre profs d'éco ou professionnels, les échanges peuvent se faire entre le CFPPA et le lycée sur nos 1^{ère} pro... on peut trouver à faire sur le jury de rapport de stage...ça peut aller jusqu'au BTS. Il y a un point commun entre les deux centres, c'est le Bac pro...ça peut permettre d'apprendre des choses, de faire des échanges au niveau des projets, au niveau des enseignants. Pour les élèves, le apprenants, changer de têtes au niveau prof, ça peut être stimulant pour eux...

LC : Le seul problème, c'est l'absence des apprentis qui sont en mode alternance, c'est le truc clé...on peut imaginer des échanges, mais il faut que ça reste ponctuel et sur un petit volume d'heures.

JR : Pour le jury de rapport, c'est bien de pouvoir faire des échanges. Au lieu d'aller chercher des gens à Lyon, à Digne pour venir chez nous, on a quand même des compétences sur place.

DL : En plus, côté développement durable, c'est pas top...déplacements, essence, pollution ...

LC : Il ne s'agit pas non plus de générer des échanges à outrance, on peut choisir par exemple, une formation longue, une formation courte et cibler...

RG : Pour le jury de l'ET2, il faut bosser là-dessus, ça serait intéressant.

FR : On peut banaliser une journée quand ils sont tous sur le site.

RG : Il y a une contrainte quand même, c'est au niveau des rubans.

MB : D'ici les vacances de printemps, d'avril...faudrait se mettre d'accord sur les dates, lister les collègues concernés, voir si ça cale avec les dates. Le créneau pourrait être deux semaines avant les vacances de printemps.

CS : Il y a la semaine d'insertion aussi, on peut trouver quelque chose là aussi.

TR : On peut imaginer un projet commun avec le magasin de production ; ils sont partant pour qu'on réalise les aménagements extérieurs, ils prendront des stagiaires, en échange les producteurs animent. Le partenariat peut concerner le suivi des travaux et l'animation. En général, les Capa, on n'ose pas les sortir.

RG : Au lycée, on a aussi le projet sur le circuit-court avec les STAV, le projet que nous avons lancé avec CA, enfin surtout CA (rires)! (Enseignante d'éducation socioculturelle). La semaine du goût quand il y avait la séance de dégustation là haut avec des vrais gens d'ici, c'était bien ! Là aussi on peut imaginer des échanges.

Il y a le projet secouriste aussi avec les Bac pro où on peut mutualiser les intervenants, en plus là, il y a au moins la classe en commun.

JR : Il y a le projet de la roseraie avec les BTS, ça peut être un projet commun entre les élèves du lycée et les apprenants. Les échanges entre adultes et jeunes peuvent être enrichissants aussi. C'est pas les idées qui manquent !

RG : Pour l'installation des produits locaux, l'exploitation fait partie, il est pas dissocié en termes de..., je veux dire tu peux produire et vendre là-bas, au magasin de producteurs ?

FT : Il faut peut-être évoquer le dossier de la cave coopérative viticole (qui se trouve au-dessus du lycée, sur la nationale Chambéry), c'est plus une cave viticole maintenant. Ce dossier a soulevé beaucoup de polémiques. Il a été question de son devenir depuis un moment. Quand les producteurs extérieurs, en Chartreuse, ont voulu reprendre, ça a fait réagir les producteurs locaux qui voyaient d'un mauvais œil les 'étrangères' venir occuper le terrain; nous, on a soumis nos besoins en salles pour

décharger le CFPPA ; on était intéressé aussi par la possibilité d'y mettre des végétaux. L'affaire a mal tourné sur le plan diplomatique. Puis, il y eu une position en faveur des 'étrangères', les producteurs extérieurs.

Il y eu un autre local qui se trouve tout près d'ici, juste au dessus de Super U, c'est une ancienne cave à tisser. La Cave Coopérative a repris officiellement, Delauze l'a repris, et le statut est validé.

TR : L'ouverture du magasin est prévue pour le 9 décembre. Pour les BPREA, ça peut-être un terrain de stage ou d'activité.

FT : La Chambre d'Agriculture est restée 'neutre' pendant tout ce temps elle a suivi l'affaire de loin. Mais en venant au conseil de centre, ils on vu le projet des locaux, et ils ont réalisé l'intérêt du projetc'était trop tard. La chambre d'agriculture n'a pas pu peser dans les décisions. On a eu une réunion avec la Chambre d'Agriculture... on a le soutien officiel de la chambre d'agriculture. Ils souhaitent conforter le point de vente des producteurs locaux.

Durant la semaine du goût, on a eu une présence remarquable et remarquée ; on a tenu un stand, il y avait des élus. L'aspect production locaux était bien présent. Le maraîchage est bien identifié maintenant à côté des parcs et jardins. La profession horticole a appréciée.

JR : Il y a bien une réflexion à produire. Je pensais au Parc Chartreuse. On doit pouvoir aussi créer les liens avec les GMNF. ..Il faut de toute façon renouer les liens qu'on a perdus avec l'agriculture. Si le paysage bascule un jour, il faudra bien pouvoir rebondir d'ici dix, vingt ans...c'est essentiel de pas être trop paysage.

Poursuite de l'ordre du jour sur les chantiers courants après les échanges sur les projets communs possibles entre le lycée et le CFPPA et la discussion sur le contexte actuel de l'établissement.

FT : Alors...on continue... OIPI, c'est gros, c'est un investissement lourd ; ça concerne le plateau technique, l'exploitation, les algecos. C'est une nouvelle procédure Draaf- Région. On présente nos projets globalement, il y a un chiffrage, un plan éventuellement, et ça repasse par la Draaf. La Draaf essaie de prendre la main sur ces opérations là. C'est DJ qui est en charge. Il s'occupe des réseaux d'exploitations et le réseau de développement durable. On essaie de remettre en selle le projet. FP a fait un document sur la serre, et le bâtiment de vente. On reprend le dossier du plateau technique. Un cabinet technique va réaliser une étude de faisabilité. On a besoin de chiffrage précis. Le plateau technique, c'est 1 million EUR. L'étude sera faite pour le 15 Novembre. On présenta au CA les résultats de l'étude. Il faudra rédiger une fiche pour le 30 Novembre. La région a maintenant des nouvelles procédures. Pour tous les projets de la tranche de 700 000 à 3 millions d'EUR, la région va les passer au fil de l'eau. On pensait qu'il fallait s'inscrire en PPI, puis ça compte pour 5 ans. Mais les nouveaux PPI s'ouvrent, on n'est pas dedans, notre dossier fait 1 million d'EUR. Les PPI maintenant concernent uniquement les projets de 10 millions à 115 millions d'EUR.

Compte-rendu de l'Opération Pilote, ça concerne le lycée mais ça a une conséquence pour tous. L'opération pilote, c'est l'ENT, espace numérique de travail. Le ministère donne 4000 EUR par an pour cette opération. L'ENT n'a pas démarré encore, mais ça va être un ENT régional. Le démarrage est prévu pour Janvier 2012. On a travaillé sur l'environnement général. Pourquoi l'ENT va intéresser les apprentis aussi ? Eh bien, la région finance les apprentis. Vous souvenez de la lettre de JJ Quéranne au CFPPA, il avait évoqué l'ENT dans son courrier...demain, l'ENT, ça va concerner les CFA aussi.

RG : Les collègues sont déjà passés à l'ENT.

FT: Les parents attendent, les parents de Secondes surtout. Le Conseil Général de l'Isère a piloté ce projet, et il fait ça dans les collègues.

CS : Ma fille est au collège, et ça y est, il y a le cahier de texte électronique. Mais on voit les grandes constantes, il y a ceux qui remplissent bien....par exemple le prof d'histoire géo.... (rires autour).

FT : Bien...ce chantier sera défriché en Janvier, février.

Dernier point, les structures. On ne sait pas si MC (Chef du SRFD)viendra à notre CA, le projet du GPN en 1 an est déposé, mais il y a toujours cette éventualité que le Draaf dise « oui, mais vous fermez une seconde pro ». Mais je pense personnellement, rentrer dans ce jeu là serait une erreur, ce serait aussi reconnaître qu'elle était en trop.

Notre enjeu, on défend la voie de l'apprentissage – ce raisonnement là serait complètement factice si on a plus 3 classes de seconde pro, on a tout intérêt à défendre l'équilibre entre les secondes professionnelles. Les apprentis sont entre 25 et 30, la voie scolaire, 30 élèves, pour avoir ça, on a besoin des 3 Secondes Pro.

Quand il y a une demande sociale importante comme pour le paysage, il faut qu'on nous donne les moyens. En affectation post troisième sur le lycée, pour 40 pris en liste principale, (20/20), on a 53 élèves sur liste complémentaire. On a 32 élèves en Première bac pro, en seconde, 21 inscrits, aujourd'hui, il y a 14 seconde pro en apprentissage, c'est un contrat sur 3 ans, il faut pas l'oublier.

CS : si on arrive à 21 élèves en Seconde, ça fait 60 en Seconde pour 2 Premières, c'est logique que ça s'effondre. Au lycée, si on ne garde qu'une seconde, en échange, on demande un BTS en 2 ans, on offre aussi aux GMNF une poursuite d'étude en BTS. Ça permet aussi de contrer les projets d'autres lycées. La Motte Servolex a déjà mis sur les rails un projet d'ouverture en 2 ans. Nous, ça nous permettrait de rééquilibrer l'enseignement général.

MB: Et avec la perte d'une seconde pro, comment ça va rééquilibrer les apprentis de seconde ?

FT : Si la dynamique se confirme, mais pour l'instant la Seconde par apprentissage n'a pas réussi à décoller. Elle bénéficie quand même de l'aspiration des Secondes Pro du lycée. En admettant que les chiffres se confortent en apprentissage pour l'année qui vient, ce serait risqué de perdre une seconde, mais à la rentrée de 2013, il serait possible de demander l'ouverture d'un BTS en 2 ans et être prêts pour un scénario de du type deux Secondes Pro à 30/32 élèves. Dans l'immédiat, c'est-à-dire pour l'année qui vient, pour la rentrée 2012, je serais assez réticent sur cette solution. Ça sera peut-être le prochain dossier, ce que je ressens, c'est que sur un certain nombre de points, le GPN, on n'y est pas encore, faut conforter le dossier.

JR : Le BTS GPN en deux ans, je ne suis pas convaincu. Y a pas de débouchés pour l'instant, c'est pas encore intéressant pour les employeurs, il n'y a pratiquement pas d'emplois. S'il y a des nouvelles structures qui se mettent en place, c'est à voir, mais pour l'instant, l'avenir est incertain. Il faut maintenir les secondes pro du lycée, sinon c'est risqué. Si les secondes ne trouvent pas par apprentissage, il y a toujours le recours du lycée.

LC : On va organiser une réunion spécifique pour présenter l'apprentissage aux parents. Il faut créer un effet de placement et de synergie entre les deux voies.

FT : Si on pense qu'on a un an devant nous, on doit pouvoir engager la réflexion...A la Motte, ils ont fermé un BTS à 2 sections CGEA/ ACSE et la 1^{ère} AP, à la place, ils demandent un BTS GPN en 2 ans. Leur Seconde NJPF a été gelée. Leurs élèves en Seconde pro n'ont pas voulu aller en apprentissage, ils n'ont pas voulu à Costa dans le privé comme ça a été proposé. La nouvelle direction a fait une réouverture, une 1^{ère} exceptionnelle. Ils proposaient de fermer la 1^{ère} et la Terminale Bac pro. Maintenant, ils demandent le dégel.

CS : Maintenant, nous on est coincé entre Vienne et La Motte.

FT : Depuis le projet Ensemble pour L'EAP, la Draaf essaie d'avoir une structuration en réseau au niveau Rhône -Alpes. C'est un réseau de compétences et Saint-Ismier apparaît en Nature et Paysage. Donc, on est bien reconnu.

On a demandé une étude qui va nous coûter dans les 3000, 4000 EUR. C'est YR qu'on a choisi pour faire une étude d'opportunité d'un GPN. On essaiera d'organiser un colloque au printemps sur ces questions. Nous, on n'a pas le temps de faire ce travail.

On se rend compte les clichés ne manquent pas sur la représentation des GPN. Il faut repenser les objectifs en termes de génie écologique, se baser sur les trames vertes...il y a des besoins en termes de signalisation, de panneaux...le GPN doit aussi rester concret.

En conclusion sur ce conseil, on retiendra les échanges de compétences entre centres dans les domaines identifiés, et surtout ce qui concerne la préparation aux examens. Il va falloir coordonner, harmoniser tout ça...

Je vous remercie de votre présence et de votre participation, on va clore ce conseil s'il n'y a pas d'autres remarques.

Clôture du conseil à 20.00.

2. Analyse du conseil

1. Analyse de la prescription

- Journal officiel du 19 fév. 2011 : Décret no 2011-191 du 17 février 2011 relatif à l'enseignement et à la formation professionnelle aux métiers de l'agriculture, de la forêt, de la nature et des territoires ;

- Note de service sur le Conseil de l'Education et de la Formation : Note de Service DGER/SDPFE/N2011-2090 du 20 juillet 2011.

2. Mis en rapport de la prescription avec le déroulement du conseil et appréciation des différences entre la tâche à réaliser (la prescription) et l'activité (le réel).

3. La tâche transformée : Comment et pourquoi ? L'invisible derrière l'appropriation collective : explications et commentaires.

2.1 Analyse de la prescription

Le Décret du 17 février 2011 instaurant le Conseil de l'Education et de la Formation

Le Décret 17 février 2011 le Conseil de l'Education et de la Formation décrit les périmètres de la loi concernant la nouvelle instance. Il précise la composition, les objectifs et les modalités de fonctionnement du conseil de l'éducation et de la formation.

Il ouvre la possibilité aux établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole de s'associer par voie de convention avec d'autres organismes pour mettre en œuvre leurs missions.

Art. D. 811-24-1 précise la composition du conseil : celui est composé des représentants élus des divers centres (Conseil Intérieur, Conseil de Centre, Conseil d'exploitation), des représentants désignés par le directeur, notamment des coordonateurs ou professeurs principaux. Les membres de droit sont les membres de la direction (Directeur de l'EPL, directeur adjoint, directeur du CFPPA, chef d'exploitation, ainsi que le conseiller principal d'éducation). Le directeur peut aussi inviter toute personne à assister aux travaux du conseil.

Art. D. 811-24-2 identifie les champs de compétences du conseil comme étant des domaines liés à l'enseignement, la formation, l'éducation et la pédagogie. Dans ces quatre domaines, le conseil formule des propositions sur les orientations générales de la politique de l'établissement, sur la partie pédagogique du projet d'établissement, sur l'accompagnement personnalisé et les enseignements à l'initiative de l'établissement (EIE).

L'avis du conseil est obligatoire aussi sur les six points suivants : l'autonomie pédagogique, l'organisation des enseignements, l'évaluation, l'aide scolaire, l'orientation, les échanges internationaux. La nouveauté instituée par ce conseil est **le rapprochement des publics**. En effet, les six points précédents concernent tous les publics de l'EPL : élèves, étudiants, apprentis, stagiaires. (Hormis le public adultes).

L'élément nouveau le plus signifiant est peut-être l'alinéa 3 de l'article D. 811-24-2 qui donne au conseil de l'éducation et de la formation le droit de **préparer les expérimentations pédagogiques** dans les domaines définis par l'article L. 811-8. Ci-dessus, un extrait de l'article L. 811-8 sur ce point :

« Sous réserve de l'autorisation préalable de l'autorité académique, la partie pédagogique du projet d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, d'une durée maximale de cinq ans, portant sur l'enseignement et son organisation et l'organisation pédagogique de la classe ou de l'établissement. Ces expérimentations sont préparées par le conseil de l'éducation et de la formation prévu à [l'article L. 811-9-1](#). Elles font l'objet d'une évaluation annuelle. »

La Note de Service du 20 juillet 2011 précisant l'organisation et le fonctionnement du conseil de l'éducation et de la formation

La Note de Service du 20 juillet 2011 apporte des éclairages supplémentaires par rapport au décret du 17 février 2011 puisqu'il explicite les modalités d'application du décret tout en fournissant une interprétation du cadre de la loi dont le décret précité est lui-même issu. (*Loi no 2010-874 du 27 juillet 2010 de modernisation de l'agriculture et de la pêche concernant l'enseignement agricole*).

Le contexte de la loi et de la Note de Service sont identifiés : il s'agit du **contexte de la réforme du lycée et de la voie professionnelle**. Le rôle de l'enseignement agricole comme un laboratoire d'innovation et d'expérimentation, rôle qu'il a tenu d'une façon privilégiée dans les premières décennies de sa formation datant de 1960.

L'expérimentation pédagogique devient un « droit » des EPL, et il n'y plus besoin d'être dans un dispositif spécifique et temporaire comme cela avait été le cas jusqu'à présent pour les autorisations d'expérimentation. L'expérimentation est dorénavant autorisée sur une base permanente, et chaque projet expérimental est prévu pour une durée de 5 ans.

C'est aussi la reconnaissance conférée par les nouveaux référentiels de l'autonomie nouvelle accordée aux équipes pédagogiques pour expérimenter de nouvelles modalités d'organisation des enseignements.

Les principes pédagogiques directeurs de la réforme du lycée et de la voie professionnelle tels que l'individualisation des parcours, les passerelles entre les formations, et le projet de l'apprenant et son importance dans le parcours scolaires sont réaffirmés. La lutte contre l'échec et le décrochage scolaires devient une obligation des établissements.

Hormis l'affirmation des principes généraux à la base des préoccupations de la réforme du lycée et de la voie professionnelle communs aux deux ministères, à l'éducation nationale comme au ministère de l'agriculture, une volonté nouvelle vient se greffer sur les dispositifs de réforme : c'est le rapprochement entre centres et entre publics. En effet, la note de service sur le conseil de l'éducation et de la formation met l'accent sur la nécessité de conjuguer les synergies entre les trois centres constitutifs de l'EPL, à savoir, le lycée, le CFA ou CFPA et l'exploitation pédagogique :

« Or, l'observation montre que, trop souvent, les différents centres fonctionnent de manière indépendante il n'existait pas - jusqu'alors - d'espace de réflexion et de débat pour des questions pédagogiques et éducatives transversales à ces différents centres. La création du conseil de l'éducation et de la formation permettra d'y contribuer. » (NS du 20 juillet 2011).

L'orientation que la Note de Service apporte au décret et à la loi porte sur la fonction de la nouvelle instance. La fonction déterminante du conseil de l'éducation et de la formation est centrée sur les possibilités nouvelles qu'il représente pour l'EPL dans sa dimension purement éducative. C'est « *un lieu de rencontre et de réflexion partagée sur la pédagogie et la formation ainsi que sur la vie scolaire et les aspects éducatifs* ». Ce conseil se veut une instance unifié qui lisserait les différences notables de fonctionnement dues aux différents statuts des publics mais dans l'intérêt des apprenants, surtout ceux qui sont la cible de l'action éducative prioritaire : les élèves décrocheurs ou ceux en difficultés scolaires :

« Il permet de conduire une réflexion en dépassant les clivages entre formation scolaire, apprentissage, formation professionnelle continue, afin notamment d'envisager des possibilités de parcours diversifiés ou d'aider les apprenants à se réorienter. Il contribue aussi à la réflexion sur les solutions qui peuvent être proposées aux jeunes décrocheurs sortis de l'établissement sans une qualification minimale, ou visant à anticiper le décrochage scolaire. »

La Note de Service du 20 juillet 2011 va jusqu'à considérer la nouvelle instance comme constituant « *un véritable outil de construction de l'identité de l'EPLEFPA* ». Ce conseil devra être le cœur du

travail collectif au sein de l'EPL, un lieu d'« échange » et de « mutualisation » sur la base d'une « culture partagée sur les aspects pédagogiques et de vie scolaire ».

2. Mis en rapport de la prescription avec le déroulement du conseil et appréciation des différences entre la tâche à réaliser (la prescription) et l'activité (le réel).

Mise en rapport prescription et tâche

L'analyse du déroulement de conseil nous amène à plusieurs constats :

1. Tous les membres n'étaient pas familiarisés avec le contenu du décret et de la note de service concernant les attributions du conseil de l'éducation et de la formation et malgré la lecture partielle de certains passages par le directeur, certaines interrogations subsistent, notamment sur le champ de compétence de ce conseil par rapport aux deux autres instances de nature pédagogique.
2. Les membres ont tout naturellement adhéré à la dimension transversale du conseil, accentuée par les remarques d'un membre en particulier ; une grande partie des échanges concernait la mutualisation des compétences (ex : jury de l'oral du rapport) et des projets transversaux entre les centres (ex : les partenariats avec le magasin de production).
3. Les propositions énumérées concernent toutes des chantiers courants, des projets portés soit par le lycée ou le CFPPA et où il y aurait des possibilités de synergies entre les deux centres.
4. Aucun membre n'a émis de proposition axée sur des expérimentations guidées par les principes de la réforme du lycée et la voie professionnelle, tels l'accompagnement à l'aide personnalisée, l'individualisation des parcours de formations ou encore un plan contre le décrochage scolaire.
5. **Les membres se sont appropriés la prescription pour la faire correspondre aux besoins identifiés, comme le manque de liens entre les deux centres de formation signalé par un membre et causant une gêne lors de certains projets. (ex : « Savez-vous planter les choux » ?).**
6. Les membres ont su comment travailler la prescription sans même la maîtriser entièrement. La présence nouvelle de membres des trois centres dans un espace pédagogique commun a fait ressurgir des besoins et des projets communs de façon assez naturelle alors que l'agenda institutionnelle (les principes directeurs de la réforme) est pour l'instant mis de côté, pour ne pas dire ignoré, du moins durant ce premier conseil.

7. Si le législateur préconise des réformes dans l'intérêt collectif des apprenants (réforme de l'éducation) mais sans perdre de vue la question de moyens, les collectifs de travail sont eux très souvent dirigés davantage vers l'activité elle-même. Si la question des moyens est évoquée, elle l'est plus dans le sens de l'efficacité de l'action éducative qui résulterait d'un échange des compétences comme cela a été évoqué durant le conseil. C'est pour cette raison que les échanges entre centres et ses bénéficiaires à la fois au niveau des compétences individuels, au niveau des apprenants et pour l'EPL ont été au cœur de la discussion.

Appréciation des écarts entre tâche et activité

De façon intuitive, le collectif a adopté la prescription au contexte local de travail. Il était évident que l'ensemble des membres ne maîtrisait pas entièrement le contenu de la prescription. La question que l'on peut se poser cependant est la suivante : Le conseil aurait-il pris une tournure différente si le contenu de la prescription avait été assimilé par tous ? Aurions-nous eu le même type d'échanges entre membres avec des éclairages supplémentaires sur la prescription ?

Deuxième point en rapport avec un des points essentiels de la prescription, à savoir, la lutte contre l'échec scolaire. Il faut peut-être apporter un élément contextuel ici : le lycée affiche des résultats très convenables en termes de réussite aux examens, de 70 % pour les résultats très moyens mais en générale, pour les filières professionnelles, il se place parmi les moyennes nationales les plus élevées de 80 à 90, voire 95% à 100% parfois. Le problème de l'échec scolaire ne se pose donc pas de façon aussi cruciale dans cet établissement en particulier. Quant au décrochage scolaire, c'est un phénomène plus complexe car à la différence de l'échec scolaire qui est de l'ordre du constat et peut être fléchée par la lecture des données statistiques, il se prête uniquement à une détection basée sur une analyse multi-critériée. Le décrochage scolaire serait le processus et l'échec scolaire le produit mais la qualité du produit peut-être un bon indicateur du processus. Par conséquent, dans un établissement avec un pourcentage élevé d'échec scolaire, les membres auraient été peut-être plus sensibles à cette partie soulevée par la prescription.

Un autre élément significatif soulevé par la prescription mais ignoré par le conseil est la notion de laboratoire d'expérimentation et d'innovation pédagogique, clé de voute de ce conseil, et quasiment la seule distinction qui le sépare des autres instances existantes dans les établissements agricoles publics. Ce conseil représente la possibilité interdite par la loi jusqu'à présent, de pratiquer des expérimentations pédagogiques, de proposer des réorganisations substantielles des enseignements avec la possibilité de regrouper la formation initiale et l'apprentissage, de mixer les publics de deux centres et de mise en place des pratiques pédagogiques nouvelles et innovantes.

Si les membres ont bien évoqué des échanges entre centres avec la mise en place de projets communs et des mutualisations des compétences, c'est plutôt parce qu'ils se sont rendus compte que pour la

première fois, on opérait un décloisonnement au niveau des pratiques des deux centres (formation initiale et continue) et qu'on leur donnait l'occasion à travers l'instauration de ce nouveau lieu, d'échanger et de travailler ensemble. La démarche tend davantage à une démarche d'opportunité plutôt qu'une réflexion en profondeur sur l'innovation pédagogique. D'ailleurs les idées de projets émises tendaient toutes à la réalisation de projets en commun sans remise en cause de modalités pédagogiques organisationnelles. Dans l'absolu, on pourrait même dire que ces projets auraient pu se mettre en place sans le conseil de l'éducation et de la formation. Cela a d'ailleurs été le cas l'an dernier avec une classe en formation initiale et une classe en apprentissage qui ont travaillé sur un projet commun appelé « Mare pédagogique ». La nouveauté pour les membres, et ils l'ont bien affirmé, c'est la formalisation d'un lieu d'échange entre centres, ce qui n'existait pas auparavant. Ils considèrent ce conseil comme un progrès dans la communication entre centres. C'est donc un nouvel outil qui leur permettrait de faire leur travail de manière plus intéressante et enrichissante avec aussi un impact positif pour les apprenants.

3. La tâche transformée : Comment et pourquoi ? L'invisible derrière l'appropriation collective : explications et commentaires

Le contexte

Dans l'analyse du travail, l'étude de l'élément contextuel est primordiale. Il fournit des explications très utiles sur les attitudes et les motivations des travailleurs.

Contexte de Saint–Ismier : Lors de la préparation du projet d'établissement en 2006, les personnels de l'établissement étaient organisés en groupes de travail. Il serait intéressant de prendre connaissance du diagnostic établi par l'un des groupes de travail dont les participants étaient entre autres des formateurs et des enseignants de l'établissement:

Les deux centres (formation initiale et continue) travaillent de façon complètement cloisonnée. Les enseignants et les formateurs ne se connaissent pas, les élèves et les apprentis ne se connaissent pas. Les formateurs et les enseignants ne connaissent pas non plus les projets qui se font dans les deux centres. Une des solutions suggérées à l'époque, c'est c'était de créer des occasions de rencontres pour permettre des échanges entre les deux centres.

Une remarque doit être faite concernant la localisation géographique de deux centres et qui constitue un obstacle à la communication. Les deux bâtiments regroupant les deux types de formations sont éloignés par une cinquantaine de mètres : le CFPPA se situe sur la partie élevée du parc paysager où est implanté l'EPL. Le bâtiment du lycée est en contrebas, à mi chemin entre la partie élevée et la partie basse où se situe l'entrée de l'EPL. Le terrain est en pente.

L'EPL comporte deux parkings, un pour le lycée situé vers l'entrée de l'EPL et un autre au CFPPA. Les formateurs passent donc en voiture devant le bâtiment du lycée. Ils peuvent travailler toute une année

sans rencontrer le personnel du lycée. Le personnel du lycée se gare vers le portail et font quelques mètres à pied pour se rendre directement au bâtiment du lycée.

S'il n'y a pas de volonté particulière, les deux types de personnels peuvent ne jamais se croiser. Les projets peuvent être similaires ou complémentaires sans que les deux types de personnel enseignant le sachent. C'est la raison pour laquelle le diagnostic du groupe de travail avait établi le manque le lien entre les deux centres.

Les justifications de l'appropriation collective

Partant de ce diagnostic d'un besoin exprimé à la fois par les enseignants et les formateurs, il était tout naturel de voir les membres du conseil saisir cette nouvelle opportunité offert par le nouveau conseil comme tremplin pour effectuer ces échanges, d'autant plus que c'était aussi le cadre voulu par le prescripteur.

Y -a-t-il eu une appropriation collective de la prescription par le collectif ? Dans la mesure où le conseil n'a pas été saisi dans sa dimension nouvelle d'innovation pédagogique, de laboratoire d'expérimentation pédagogique, montre que le collectif utilise le collectif pour autre chose ou pour quelque chose de différent. C'est un travail de façonnage ou d'adaptation de la tâche au bénéfice du collectif tel qu'il fonctionne dans le réel. Répondre à ce besoin identifié en amont montre que la prescription a été instrumentalisée et qu'elle est devenue un outil au service du collectif. La prescription est utilisée pour répondre à un besoin identifié et elle est légitimée par le collectif dans ce cadre.

Il est cependant nécessaire à ce stade d'apporter quelques nuances à notre propos : C'était un conseil inaugural et il faudra attendre plusieurs autres séances de travail pour déterminer si cette évolution est bien celle qui va se dessiner à l'avenir.

Les facteurs ayant une influence sur l'activité dans ce contexte sont assez nombreux. Nous allons identifier les plus importants d'entre eux selon deux catégories :

- contextuel interne
- contextuel externe

Contextuel interne : Les facteurs émanant du contexte interne à l'établissement concerne surtout le changement de personnel. Une nouvelle direction peut donner un autre type d'impulsion aux projets, ou une autre direction au projet d'établissement. Le style de direction peut avoir une grande influence sur comment travaillent les équipes.

Le conseil est composé de certains membres élus aux élections des représentants et de certains membres désignés par le chef d'établissement. D'une année sur l'année, cela pourrait ne pas être les

mêmes membres qui vont siéger. Selon les dynamiques collectifs d'une année sur l'autre, nous pouvons retrouver des sensibilités différentes, des manières de voir différentes qui viendront soit conforter les orientations prises en les complétant, soit introduire des dissonances susceptibles d'affecter la cohérence même des projets

Il pourrait y avoir l'identification d'autres besoins pouvant induire une régulation de l'activité avec pour effet de se rapprocher plus ou moins de la prescription.

Contextuel externe : Pour le lycée, cela concerne les déclinaisons de la politique régionale qui est elle-même conditionnée par les grandes lignes dessinées par le national, surtout au niveau de l'enveloppe budgétaire. La politique régionale en matière de gestion des établissements a une incidence sur les conditions internes de l'établissement. Il pourrait s'agir de fermeture, de gels de classe, ou de l'imposition des seuils au niveau des effectifs.

Le CFPPA dépend lui aussi d'une dynamique régionale, même si ce n'est pas la Draaf mais la région qui est en charge de l'apprentissage. D'une manière encore plus contextualisée, le CFPPA dépend de la dynamique des emplois au niveau régional et de la politique régionale en matière de la formation continue.

Des changements impactant positivement ou négativement l'EPL aura une incidence sur les besoins identifiés par le personnel enseignant-formateur et les conditions de mise en œuvre du travail collectif.

L'appropriation collective de l'activité dépend ainsi des conditions encadrant le travail collectif, conditions internes ou externes à l'organisation et des besoins collectifs identifiés, permettant soit d'enrichir le travail et entraînant un développement professionnel pour le collectif, soit lui permettant tout simplement de faire vivre le travail en œuvrant à la mise en place des conditions acceptables par tous. Dans notre cas, il s'agit d'une activité de régulation que la prescription a rendue possible mais avec pour effet d'élargir les possibilités de l'expérience professionnelle, facteur de développement pour l'individuel et pour le collectif.