REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie
Recherches en éducation

175 | avril-juin 2011
Penser les choix scolaires

CORRIVEAU Lise, LETOR Caroline, PÉRISSET BAGNOUD Danièle & SAVOIE-ZAJC Lorraine (dir.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*

Bruxelles : De Boeck, 2010, 204 p.

Michel Grangeat

OpenEdition Journals

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/rfp/3128
DOI : 10.4000/rfp.3128
ISSN : 2105-2913

Éditeur
ENS Éditions

Édition imprimée
Date de publication : 1 juin 2011
Pagination : 147-148
ISBN : 978-2-84788-320-6
ISSN : 0556-7807

Référence électronique
Michel Grangeat, « CORRIVEAU Lise, LETOR Caroline, PÉRISSET BAGNOUD Danièle & SAVOIE-ZAJC Lorraine (dir.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 175 | avril-juin 2011, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 22 septembre 2020. URL : http://journals.openedition.org/rfp/3128 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rfp.3128

© tous droits réservés

NOTES CRITIQUES

CORRIVEAU Lise, LETOR Caroline, PÉRISSET BAGNOUD Danièle & SAVOIE-ZAJC Lorraine (dir.). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles : De Boeck, 2010, 204 p.

Les transformations du métier enseignant qui résultent des changements actuels dans les systèmes éducatifs occidentaux constituent l'objet de cet ouvrage. Ces changements demandent aux acteurs et aux institutions de développer de nouvelles formes de collaborations et de partenariats, celles-ci étant censées favoriser l'atteinte des objectifs du système éducatif. Cependant, pour les auteurs, il semble que ces nouvelles modalités de travail demeurent à la marge d'une identité enseignante fortement marquée par l'individualisme. La ligne directrice de cet ouvrage, exposée en introduction, consiste donc à questionner les postulats sous-jacents à la collaboration afin de comprendre quelles pratiques, d'enseignement ou de gestion institutionnelle, seraient susceptibles de développer ces nouvelles formes de collaboration. La définition de cette collaboration demeure cependant très vague. Les auteurs emploient différents termes (travail partagé, collectif, collaboratif, etc.) pour parler du fait de travailler ensemble. L'introduction de l'ouvrage note qu'il est « difficile de s'entendre sur une définition qui fasse l'unanimité » et, de ce fait, s'en tient à « une toile de fond » faite d'une dynamique interactionnelle tissée entre les personnes et fondée sur un idéal de culture collaborative, dans une sorte de communauté d'apprentissage référée aux écrits de Wenger. Il est clair que ce flou dans la définition du concept clé de l'ouvrage pourrait réduire la cohérence entre les dix contributions qui le constituent. Les auteurs surmontent cette difficulté en acceptant la polysémie de leur objet d'étude et en l'abordant à travers une diversité de contextes et d'approches méthodologiques. Le lecteur pourra regretter, parfois, cette accumulation de données et cette succession de modèles interprétatifs. Il lui faudra cependant admettre que la question du travail collectif enseignant émerge dans le champ des recherches en éducation, que celles-ci se réfèrent à la sociologie des professions, comme la plupart des contributions de cet ouvrage, ou à la didactique professionnelle, comme d'autres tentent de le faire. Il faudra donc poursuivre des recherches complémentaires, mais l'intérêt du présent ouvrage est de marquer une avancée remarquable vers une meilleure compréhension d'une des questions centrales posées par les systèmes éducatifs actuels.

Les référents théoriques des auteurs sont essentiellement sociologiques, et cependant très variés. Dans cette variété, l'un des cadres théoriques qui semble des plus prometteurs est celui qui vise à comprendre comment le travail collectif enseignant peut être associé à l'émergence de représentations partagées de l'activité éducative (chapitre 5). La thèse sur laquelle s'adosse ce modèle est que la coordination des activités des professionnels, sur le terrain, s'effectue à travers leurs interactions, notamment langagières. Le chapitre détaille les processus très fins qui conduisent les acteurs, après une négociation plus ou moins implicite, à élaborer une construction sociale de leur environnement professionnel et, éventuellement, une compréhension commune des problèmes auxquels ils ont à faire face. Ce modèle permet d'analyser une réunion entre enseignants et de montrer que les interactions ne conduisent pas toujours à une transformation positive des représentations initiales mais aboutissent parfois à leur durcissement. Ici encore cet ouvrage trace la piste pour des recherches complémentaires à propos des conditions nécessaires pour que les échanges occasionnés par le travail collectif aboutissent à une majoration des compétences enseignantes et non à leur solidification.

Les méthodologies sur lesquelles se fondent les dix contributions sont cohérentes. La démarche est le plus souvent de type ethnographique, avec un temps long passé dans les établissements, en mobilisant des observations de réunions ou de classes, des analyses de documents produits par les établissements et des entretiens, individuels ou de groupes, avec les professionnels et, plus rarement, des questionnaires. Le chapitre qui se réfère à la didactique professionnelle mobilise des entretiens en auto-confrontation (chapitre 2). Parfois les données sont uniquement auto-rapportées, par entretiens et production de récits autobiographiques (chapitres 6 et 8). Seules deux contributions prennent en compte les apprenants : des entretiens de groupes sont menés avec des élèves (chapitre 7) et un questionnaire est administré à des étudiants (chapitre 9). Les données sont donc essentiellement auto-rapportées et ne laissent apparaître les élèves qu'en « filigrane », comme le notent les auteurs de la conclusion. Ici encore apparaît un besoin de recherches complémentaires afin d'identifier les effets, sur les pratiques effectives et sur les apprenants, des différents types de travail collectif élaborés par les auteurs de cet ouvrage.

Les résultats auxquels aboutit l'ouvrage seront particulièrement intéressants pour les professionnels de l'enseignement. Ils montrent que le travail collectif s'avère efficace lorsque sont couplés une organisation formelle voulue par la hiérarchie et des moments où les personnes peuvent s'investir de manière spontanée. De ce fait, la qualité du travail collectif dépend d'une combinaison entre des injonctions claires, des situations favorables et des volontés individuelles. Pour les auteurs, cette combinaison de conditions tient de l'improbable et ils invitent les équipes pédagogiques à bien analyser leur situation avant de s'engager dans une collaboration toujours délicate. Ils incitent également les décideurs à interroger l'opportunité de la généralisation de telles pratiques. Ils questionnent enfin les conditions de l'apprentissage du travail collectif dans les formations enseignantes. C'est l'intérêt de cet ouvrage que de mettre en évidence de tels paradoxes et de bousculer les tendances managériales actuelles qui somment les acteurs de terrain de créer et de multiplier les échanges, les partenariats et les réseaux. Dépasser ces dilemmes implique peut-être l'exploration des coordinations qui peuvent exister entre les différentes formes de travail enseignant et les apprentissages des élèves. Ce sont donc des pistes d'expérimentation et de recherche délicates mais stimulantes qui s'ouvrent à la lecture de cet ouvrage, qui intéressera les décideurs, les formateurs et les chercheurs.

Michel Grangeat
Université Joseph-Fourier-Grenoble 1,
laboratoire des sciences de l'éducation

DE COCK Laurence & PICARD Emmanuelle. *La fabrique scolaire de l'histoire, illusions et désillusions du roman national.* Marseille : Agone, 2009, 212 p.

L'ambition des auteurs est de donner à comprendre comment est produite l'histoire scolaire à la charnière entre le XX^e^ et le XXI^e^ siècles, dans un contexte particulièrement vif. L'histoire scolaire apparaît en effet comme un des usages publics de l'histoire les plus massifs et les plus directement pilotés par le politique, même lorsque, comme en France, les manuels ne sont pas contrôlés par l'État. On comprend donc l'intérêt pour le CVUH (Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire) à soutenir un tel ouvrage, fondamentalement critique, mais dont les contributions s'appuient plus souvent sur des analyses fondées que sur des propos d'humeur. La question des rapports entre projets politiques, acteurs et contenus de l'histoire scolaire constitue le cadre général de l'ouvrage qui revendique une réflexion sur le devenir du « roman national », lorsque se modifie le cadrage institutionnel de la discipline. Plusieurs articles se conforment au souci affirmé de ne pas esquiver les tensions, les débats et les solutions. La préface de Suzanne Citron retrace la construction progressive du regard critique qu'elle porte sur l'enseignement de l'histoire, en relation avec les contextes politiques et culturels depuis les années soixante. À travers son parcours, ce sont cinquante ans d'analyse critique de l'histoire prescrite qui sont évoqués. Les introductions de chacune des quatre parties, que l'on doit à Laurence De Cock et Emmanuelle Picard, ouvrent des pistes de réflexion variées et précieuses : sur les programmes et les prescriptions qui définissent le cadre réglementaire de la fabrique scolaire de l'histoire ; sur la place des acteurs historiques dans l'histoire scolaire ; sur les relations entre devoir de mémoire et politique de la reconnaissance, et les questions sensibles dans l'école républicaine ; sur le dépassement du roman national. Les diverses contributions apparaissent volontairement comme des premières analyses, des pistes de recherche, des études de cas – et non comme un ensemble cohérent, achevé et définitif.

Malgré la brièveté des formats, de nombreux articles présentent des analyses nuancées et rendent compte de la complexité, même si l'ensemble est hétérogène dans ses thèmes. Patricia Legris, prenant appui sur sa thèse récemment soutenue, met en évidence les rôles de différents acteurs et les tensions qui traversent ces groupes, dès lors qu'il s'agit de faire évoluer les programmes. Marie Albane de Suremain interroge finement les images des colonisés et de l'œuvre de colonisation publiées dans les manuels de 4^e^ et de 1^re^, et les questions d'accompagnement, au regard de ce que pourrait être une histoire culturelle du fait colonial. Françoise Lantheaume présente les résultats nuancés d'une recherche quant aux relations entre enseignement de l'histoire du fait colonial, lecture du passé à travers les droits de l'homme et identités des élèves. En montrant la complexité des situations, le rôle d'acteurs multiples, les tensions et les écarts possibles entre prescriptions et pratiques, cet article est un très utile contrepoint à une interprétation de l'histoire enseignée en termes de déterminisme politique ou historiographique. C'est sans doute l'une des plus riches et des plus utiles contributions de ce recueil. Marc Deleplace, par la comparaison des récits des manuels Mallet-Isaac et de ceux écrits par des élèves actuels, met en évidence le modèle qui a permis la fabrique de l'histoire scolaire de la Révolution, autour de deux questions fortes, celle du rapport entre passé révolutionnaire et présent républicain et celle du sort spécifique fait à la violence révolutionnaire. Mais, faute d'enquête ultérieure, on ne sait si le texte persiste dans la classe ou dans la culture commune, l'une ne recouvrant pas nécessairement l'autre. La question est aussi celle du succès d'une histoire scolaire fabriquée, éventuellement confortée par l'art et les médias (si l'on pense par exemple au grand nombre de films qui ont pour cadre la Révolution…), et, partant, du résultat de certains usages publics du passé. Charles Heimberg rappelle les manipulations de l'histoire