

POUR QUE L'ÉQUIPE DÉCOLLE

Les nouveaux programmes de maternelle, comme ceux en préparation pour l'élémentaire, ainsi que le dernier référentiel de compétences de l'éducation prioritaire, prescrivent le travail en équipe. Ces injonctions peuvent être vécues par les enseignants comme une contrainte. Quelles conditions pour en faire une véritable ressource professionnelle ?

DOSSIER RÉALISÉ PAR
ALEXIS BISSEKINE
PIERRE MAGNETTO
PHILIPPE MIQUEL
VIRGINIE SOLUNTO

Le travail en équipe ? Tout le monde en parle soulignant souvent à juste titre ses vertus professionnelles pour travailler mieux à la réussite des élèves. Mais, l'ériger en slogan est loin de suffire. Comme le souligne Yves Clot, « *pour rendre le travail collectif possible, il ne faut pas se contenter de le prescrire, il faut aussi l'organiser. C'est du temps et beaucoup de moyens* ».

L'affirmation du psychologue du travail au CNAM résume assez bien l'équation posée aujourd'hui au métier de professeur des écoles. À tel point que sans conditions favorables le travail en équipe peut alors être vécu davantage comme une contrainte que comme une ressource professionnelle. Le ministère qui a tendance à prescrire le travail en équipe comme une recette toute simple à appliquer, serait bien inspiré d'en tenir compte. Aujourd'hui, les programmes de maternelle qui entrent en vigueur en cette rentrée, ceux en préparation pour l'élémentaire, comme le référentiel de l'éducation prioritaire, insistent fortement sur cette dimension du métier. Fort bien. Sauf qu'en parallèle, le ministère est loin d'avoir institutionnalisé les conditions favorables à son développement. Le manque de temps avec des 108 heures qui explosent et l'absence

de formation reviennent souvent comme autant d'obstacles. La réforme des rythmes avec ses emplois du temps « *patchwork* » a sans doute encore compliqué la donne pour que les enseignants trouvent du temps pour jouer collectif. Sans parler de l'inspection qui ne prend pas suffisamment en compte cette dimension du métier.

Tout cela ne se décrète pas

Travailler à plusieurs n'est pas dénué de fondements. Vincent Dupriez y voit une bonne raison, « *la nécessité de transmettre des connaissances au sein d'une société plus complexe et multiculturelle* » (lire p 17). Le travail s'est complexifié et ne peut aujourd'hui être seulement pris en charge individuellement, chacun dans son coin. On pourrait même y rajouter l'idée que l'on est plus intelligent à plusieurs que tout seul, notamment pour trouver des solutions face à l'échec scolaire ou croiser les regards sur les réussites ou les difficultés des élèves.

Mais, tout cela ne se décrète pas. Philippe Perrenoud expert en éducation à l'Université de Genève, affirme que « *la formation des enseignants devrait aujourd'hui préparer à travailler en équipe de façon banale, dans toutes sortes de configura-*

tions, avec toutes sortes de partenaires ». L'équipe véritable, pour lui, est celle qui organise un partage et une coordination des pratiques, et au delà, la co-responsabilité des élèves. En Suisse, il est demandé aux ensei-

« POUR RENDRE LE TRAVAIL COLLECTIF POSSIBLE, IL NE FAUT PAS SE CONTENTER DE LE PRESCRIRE, IL FAUT AUSSI L'ORGANISER. C'EST DU TEMPS ET BEAUCOUP DE MOYENS. »



gnants d'élaborer un projet d'équipe avec des représentations communes, l'animation des groupes de travail, la confrontation et l'analyse collective des situations complexes, des pratiques et des problèmes professionnels, la gestion des crises et des conflits. On voit bien par le biais de ces analyses que l'organisation et la mise en pratique requièrent compétences et expériences.

Avec du temps, ça devient possible

L'adhésion des enseignants eux-mêmes est indispensable. «*Les rapports de coopération dans un collectif ne peuvent pas être réellement prescrits car ils ressortent d'une dynamique issue des rapports entre les individus. Et comme le collectif a aussi sa propre autonomie, le travail d'équipe prescrit n'est jamais celui qui est effectivement réalisé*», estime Patricia Champy-Remousse- nard, professeure en sciences de l'éducation à Lille 3 (lire p14).

Avec du temps spécialement dédié notamment dans l'emploi du temps du travail des enseignants, cela devient possible comme avec le dispositif d'allègement d'enseignement dans les REP + préfigureurs. Dans un réseau d'Alençon, dans l'Orne, sa mise en œuvre montre que sous certaines conditions (intervention des chercheurs, accompagnement, formation, des objets

communs de travail...), ça fonctionne plutôt bien et les enseignants y voient une source d'enrichissement professionnel et même de «*bien-être*» au travail.

Le travail en équipe peut aussi prendre la forme de collectifs issus de différentes écoles mais fédérés autour de centres d'intérêts professionnels communs. En Gironde, par exemple, la trentaine d'enseignantes d'un groupe local AGEEM (Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles) se réunit régulièrement pour étudier une thématique liée à une pratique de classe (l'an dernier, le yoga, l'an prochain l'écrit), pour mettre en place une activité qu'elles expérimentent dans leur classe et qui sert de base à leurs échanges (circulation d'œuvres d'art dans les classes et activités pouvant être organisées par exemple) (lire p16). Ce genre d'expériences fructueuses devrait être possible partout avec une formation continue de qualité.



108 HEURES : DESSERRER L'ÉTAU

43 h de travail par semaine ! C'est ce que déclaraient les enseignants du premier degré dans une enquête du SNUipp datant de 2012. Un temps, bien au-delà des obligations de service, dans lequel 1h14 était en moyenne consacrée au travail en équipe, 1h45 au travail informel avec les collègues, 1h23 aux rencontres avec les parents. Multipliés par 36 semaines, ces chiffres montrent que le fléchage des 108 heures tel que l'institution s'obstine à le faire ne correspond pas à la réalité du travail des enseignants.

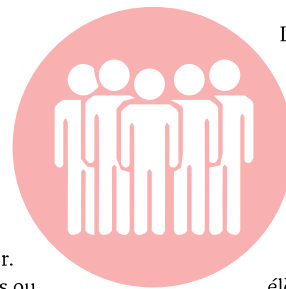
Il y a bien plus de travail en équipe ou en direction des parents que les 48 heures annuelles (soit 1h20 hebdomadaire) prévues pour cela officiellement. Le découpage imposé des 108 heures et le contrôle parfois tâillon de leur réalisation augmentent les contraintes de fonctionnement dans les écoles plus qu'elles n'organisent le travail en équipe. Pour le SNUipp-FSU, il faut alléger le travail des enseignants devant les élèves et leur donner du temps pour travailler collectivement. Remettre le temps d'APC à disposition des équipes et au service de leur travail réel est une première étape nécessaire. Au delà, le syndicat appelle à rediscuter de façon générale les obligations de service pour que le temps de travail en équipe soit reconnu comme un élément constitutif du travail des enseignants et placé sous leur contrôle et leur responsabilité.

Pas de doute, le travail en équipe peut être un formidable outil capable de produire des ressources dont les enseignants ont besoin pour aider leurs élèves à réussir. Et pour se sentir mieux dans leur travail. A condition de changer l'organisation du travail des enseignants du primaire (voir ci-dessus). Un défi à ne pas lâcher.

ENSEMBLE, C'EST TOUT ?

Le travail en équipe est fortement prescrit dans les nouveaux textes.

Injonction paradoxale car le temps qui lui est consacré et les modalités proposées pour sa mise en œuvre ne répondent plus aux besoins des écoles et des enseignants.



Le référentiel de l'éducation prioritaire pointe bien d'ailleurs les manques actuels puisqu'il rappelle la nécessité « d'identifier et déterminer » les objectifs du travail en équipe que ce soit pour le suivi des élèves ou la préparation des séances d'apprentissage. Les

temps de travail en équipe doivent donner « davantage de sens et de forme » aux instances existantes mais aussi « prendre des formes nouvelles » comme par exemple « la préparation et l'analyse commune de séquences et d'évaluations [...] ou la mise au point de projets de co-intervention. » La preuve que le travail en équipe ne peut se satisfaire d'une prescription mais doit s'ancrer dans le travail réel des enseignants au risque de devenir plus une contrainte qu'une ressource.

« **A**u sein de chaque école maternelle, les enseignants travaillent en équipe afin de définir une progressivité des enseignements sur le cycle » peut-on lire dans les nouveaux programmes de la maternelle. Et ceux en projet pour l'élémentaire précisent que c'est aux enseignants d'exercer « leur expertise individuelle et collective » pour trouver les modalités les plus appropriées à leur mise en œuvre. Dans les nouvelles prescriptions, plus encore peut-être que dans les précédentes, le travail en équipe est convoqué par l'institution. Il fait d'ailleurs partie des compétences professionnelles de l'enseignant qui doit non seulement « coopérer au sein d'une équipe » mais aussi « s'engager dans une démarche collective de développement professionnel ». Une

injonction bien paradoxale puisque cette professionnalité est exigée sans qu'on donne aux enseignants des moyens supplémentaires en temps et en formation pour l'exercer. 48 heures des obligations de service sont plus ou moins fléchées comme devant être consacrées à du travail en équipe. Mais c'est peu s'il faut pour toutes les disciplines « déterminer en conseil de cycle les progressions dans les contenus et les démarches en fonction de la situation et des besoins » comme cela est recommandé pour l'enseignement moral et civique. Et c'est trop par contre si on n'outille pas les équipes pour que les enseignants puissent travailler ensemble, analyser leurs pratiques, comprendre les difficultés des élèves pour les mettre en réussite.

Patricia Champy-Remoussenard, professeure en Sciences de l'éducation à l'Université Lille 3

3 QUESTIONS À



« Reconnaître les dimensions collectives du travail »

Au sens de l'analyse du travail, comment définir un collectif de travail ?

Il faut distinguer les collectifs de travail, qui n'existent pas dans toutes les situations, et les dimensions collectives du travail qui, elles, sont génériques et universelles. L'activité de travail relie forcément les individus les uns aux autres et des cultures professionnelles collectives en découlent. Le collectif de travail, lui, peut être formel ou informel. Il peut en effet être imposé par l'institution, donc contraint, ou bien être choisi et naître des initiatives des acteurs. Mais les rapports de coopération dans un col-

lectif ne peuvent pas être réellement prescrits car ils ressortent d'une dynamique issue des rapports entre les individus. Et comme le collectif a aussi sa propre autonomie, le travail d'équipe prescrit n'est jamais celui qui est effectivement réalisé.

En quoi peut-il être une ressource professionnelle ?

C'en est une à plusieurs titres. D'abord parce qu'un collectif permet de dialoguer et de partager autour de l'expérience vécue. Ensuite parce qu'il permet de s'engager dans des débats et des controverses professionnelles. Les recherches montrent que ces

échanges sont des garants de la santé au travail car ils favorisent une inter-connaissance, des formes de solidarité et d'entraide et peuvent aider les individus à analyser ensemble les situations de travail. Enfin le collectif permet la mutualisation et la transmission de l'expérience au sein du groupe professionnel.

Il faut cependant pour cela de la confiance et celle-ci est plus difficile à trouver quand le collectif est contraint ou manque de stabilité.

Y a-t-il une spécificité du travail collectif des enseignants ?

Les enseignants, étant toujours sous le regard des enfants, sont

sans doute davantage à la recherche du regard des autres adultes. Ils ont besoin du collectif d'adultes et de pairs pour être reconnus, valorisés, pour trouver des appuis et rompre leur solitude.

Pourtant, le recrutement, la formation et l'évaluation des enseignants ne prennent pas assez en compte ces dimensions collectives du travail. Comme ailleurs dans le monde du travail, on note actuellement tout à la fois une volonté de renforcer le collectif et, paradoxalement, une individualisation des rapports sociaux.

Voir Questions vives n° 21/2014 : Le travail collectif des enseignants en question(s)

ALençon AVEC DU TEMPS...

Dans l'Orne, un réseau d'éducation prioritaire a bénéficié dès cette année de moyens supplémentaires qui ont aidé l'équipe à mieux travailler collectivement.

« **O**n n'a jamais autant parlé de pédagogie dans l'école que cette année ». Après y avoir exercé comme adjointe, Lydie intervient aujourd'hui à mi-temps comme « plus de maîtres que de classes » (PMQC) à l'école Jules Verne d'Alençon. L'autre partie de son travail consiste à coordonner le réseau d'éducation prioritaire qui comprend le collège Louise Michel ainsi que les 3 écoles primaires qui y sont rattachées. Ce réseau dit « préfigurateur » a bénéficié dès septembre 2014 d'un demi-poste et demi de PMQC et de 18 journées annuelles de remplacement par enseignant du primaire. Une situation qui peut apparaître privilégiée mais largement justifiée par le profil des élèves accueillis dans les établissements de ce quartier sensible d'Alençon dont la population scolaire se caractérise par une extrême précarité sociale et des difficultés scolaires importantes.

Le PMQC au centre

À l'aide des moyens nouveaux accordés et sur la base du référentiel de l'éducation prioritaire, l'équipe de pilotage du réseau a bâti un projet sur trois ans pour « combler les déficits imputables à l'origine sociale des élèves ». À l'école Jules Verne, le projet s'est décliné sous diverses formes : intervention du PMQC dans les classes autour du lire-écrire, de la numération, du sens des apprentissages. Les actions ont été accompagnées de temps de formation pour les enseignants du réseau avec l'intervention de chercheurs comme Elisabeth Bautier. Pour Lydie, « les temps de pondération dégagés sur le temps de classe pour se former, pour préparer les interventions du PMQC, pour effectuer des bilans et des projets à chaque période ont été précieux. C'est impressionnant le nombre de choses qui se sont mises en place avec une évolution des comportements de chacun vers plus de

réflexion et d'explicitation ». Emilie, enseignante en CP-CE1 à Jules Verne confirme ce constat « Travailler à deux dans la classe m'a permis d'être plus proche de ceux qui en avaient besoin mais aussi de bénéficier du regard différent de l'autre personne sur les enfants. ». Emilie parle du bénéfice de la co-intervention sur l'ambiance de classe, sur l'attitude des élèves mais aussi de son regain d'intérêt personnel pour « ce qui fait le cœur du métier, la pédagogie ».

Du temps et du travail

Mais si pour Lydie travailler ensemble permet à chacun de « gagner en professionnalité », elle évoque aussi certains collègues pour lesquels « ça peut être coûteux et pour qui il faudra un travail dans la durée. »



Le temps accordé au REP+ a permis à l'école Jules Verne de mettre en place le projet « en route vers le CP » avec les futurs CP et leurs parents.

Emilie, dans son enthousiasme, n'oublie pas que « ça demande quand même beaucoup d'investissement et de temps ». Pour l'an prochain, elle parie sur le fait que certaines habitudes de travail seront déjà installées mais elle s'interroge sur la latitude qui sera laissée aux équipes pour décider du contenu des temps de pondération.

SUPER(WO)MAN

LA DIRECTION SUR TOUS LES FRONTS

« Assurer la coordination nécessaire entre les maîtres, animer l'équipe pédagogique », voilà deux des nombreuses responsabilités des directeurs et directrices listées par le « référentiel métier des directeurs d'écoles » paru en décembre dernier. Le texte reconnaît le rôle central du directeur qui se doit d'« animer, impulser, piloter » au sein de l'équipe pédagogique. Mais on est saisi par le nombre de compétences et de connaissances à maîtriser citées en annexe. « Utiliser les compétences individuelles et en organiser la complémentarité », « gérer les tensions », « mobiliser une équipe sur des objectifs partagés » n'en sont que quelques exemples.

✂ BO spécial n°7 du 11 décembre 2014

PHOTOCOPIEUSE ET CAFETIÈRE

TEMPS INFORMEL

Gwénaél Lefeuvre a étudié les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire. Il note que les enseignants parlent peu de ce qu'ils font en classe, des contraintes qu'ils rencontrent et des ressources qu'ils mobilisent pour enseigner mais davantage de la conception et la mise en œuvre de projets collectifs inter-classes, de sorties scolaires, du partage des tâches pédagogiques ou bien de la prise en charge de certains élèves en difficulté. Le chercheur toulousain détaille un système d'échange évolutif caractérisé par les objets des échanges (autour ou au-delà du métier) et les relations inter-personnelles (entre enseignants ou avec l'ensemble des acteurs de l'école).

✂ Travail et formation en éducation n° 6, 2010

ANALYSE DE PRATIQUES

SE FORMER ET AGIR

À l'université d'autisme du Snuipp, Richard Étienne, professeur émérite de sciences de l'éducation, défendait le Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives (GEASE) comme un outil de formation. Il décrit un modèle d'analyse de la pratique qui peut devenir également un outil pour le travail en équipe. L'analyse multidimensionnelle des situations professionnelles permet « de faire des boucles entre le théorique et le réel » et de « réfléchir après l'action pour mieux le faire ensuite dans l'action ». ✂ Rubrique *métier/témoignage*



UN COLLECTIF (HO)SI L'AGEEM*, PRÉCIEUSE EN GIRONDE

Avec près de 60 adhérents sur le département, le groupe AGEEM de Gironde fait preuve d'une belle vitalité. Chaque année, la dizaine de membres du conseil d'administration concocte une programmation de 7 ou 8 ateliers ou conférences destinés à favoriser la réflexion sur des problématiques spécifiques de l'école maternelle. Réunissant en moyenne 25 enseignants volontaires, ces rendez-vous autour du métier suscitent un intérêt constant, y compris de la part des IEN qui demandent souvent leur rattachement au programme d'animations pédagogiques. Pourquoi un tel succès dans un contexte où les enseignants croulent sous la charge de travail et peinent à dégager du temps pour travailler collectivement ?

Yoga, arts plastiques, écriture

Pour Corinne Grezet, la directrice d'école qui pilote le groupe depuis un an, « *c'est un lieu d'échanges dont nous avons besoin, d'autant plus intéressant qu'il offre des ressources qui nourrissent notre travail quotidien. Ainsi cette année, nous avons proposé des animations autour du yoga à l'école avec des présentations d'activités mais aussi une analyse des pratiques mises en place en classe. L'année précédente, deux œuvres d'art circulaient dans les classes et nous échangeons sur les activités possibles à partir de ce support* ».

Corinne souligne l'apport de l'AGEEM qui fournit un cadre théorique, propose des intervenants et impulse des thèmes de réflexion : conséquences de la réforme des rythmes, présentation des nouveaux programmes... Marie-Lise, directrice à Mérignac parle, elle, « *de l'intérêt des réflexions menées en compagnie de professionnels chercheurs qui apportent un éclairage nouveau sur le travail*. » Toutes deux évoquent le dynamisme du groupe et la convivialité qui préside à ses travaux. En projet pour l'année scolaire qui commence un travail sur l'écrit : « *du geste d'écriture à la production d'écrit* » avec la volonté de se tourner vers l'ESPE et d'intégrer plus de jeunes collègues qui pour l'instant font défaut.

*AGEEM : association générale des enseignants des écoles et classes maternelles publiques



L'AGEEM un lieu où les enseignants de maternelle peuvent échanger et mettre à l'essai de nouvelles pratiques de classe

REP+

UN TRAVAIL COLLECTIF PRIORITAIRE

Le travail collectif ne se décrète pas pourtant il est reconnu comme l'une des clés de la réussite de la refondation de l'éducation prioritaire. Le Centre Alain Savary met en ligne le compte-rendu d'une formation sur ce thème et les vidéos des conférences proposées. Marc Bablet, responsable de l'EP au ministère dresse les conditions de la bonne réalisation d'un travail collectif. La sociologue Françoise Lantheaume détaille les différentes formes de travail collectif en expliquant les notions de coopération, régulation, coordination, concertation.

🔗 centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire

COLLABORATION

MANUEL « PRATIQUES »

Comment fonctionne un groupe, comment gérer les conflits, comment préparer et conduire une réunion ? Des universitaires québécois proposent dans un ouvrage intitulé « *les pratiques collaboratives en milieu scolaire, un cadre de référence pour soutenir la formation* ». Le document présente un état des connaissances sur les pratiques collaboratives, puis détaille les manières de développer la collaboration (considérée comme une compétence transversale) à l'intérieur des équipes.

🔗 Disponible en ligne sur le site de l'académie de Lyon

VIDÉO

UN SUPPORT DE TRAVAIL

La plateforme NéoPass@action propose des vidéos d'enseignants débutants en situation de travail. Un support de formation mais une ressource pour le travail en équipe puisque les courtes vidéos permettent d'appréhender le travail des élèves et les difficultés qu'ils rencontrent comme les gestes professionnels des enseignants ou l'organisation de la classe. Des déclencheurs pour que les membres d'une équipe ou d'un collectif puissent parler métier, repérer des dilemmes professionnels et s'adonner à la dispute professionnelle.

🔗 neo.ens-lyon.fr

Vincent Dupriez, professeur de sciences de l'éducation (FNER)

« Tout a été fait pour séparer les enseignants »

Le travail collectif enseignant est de plus en plus prescrit par l'institution. Comment l'expliquez-vous ?

C'est un mouvement qui dépasse le champ scolaire. Dans beaucoup de métiers, depuis 15, 20 ans, on incite les travailleurs à travailler avec d'autres, à se mettre en réseau avec des collègues proches ou éloignés. C'est sans doute lié à des sociétés qui se complexifient, à l'intérieur desquelles le renouvellement des connaissances se fait plus rapidement qu'auparavant. En matière d'école, les instances internationales comme l'OCDE ont largement relayé ces propos qui ont été repris par les gouvernements. Mais ce phénomène tient aussi à l'évolution interne des systèmes éducatifs. Avec en tout premier lieu, la massification de l'école et la difficulté plus grande d'assumer les missions de l'école au sein d'une société complexe et multi-culturelle. Ce nouveau défi posé aux enseignants ne peut être relevé seul dans sa classe. Amener tous les enfants à un « socle » de connaissances, en particulier dans les zones défavorisées, suppose de pouvoir s'appuyer sur ses collègues et sur un soutien à l'intérieur et en dehors de l'école.

Quels sont les freins qui empêchent ces prescriptions de prendre vraiment corps ?

Pour répondre, je m'appuie sur la sociologie des organisations éducatives qui essaie de comprendre comment fonctionnent la division et la coordination du travail dans le champ scolaire. On s'aperçoit que depuis le début du XX^e siècle, tout a été fait pour séparer les enseignants. Au plan

de l'architecture scolaire, on se calque depuis plus de 100 ans sur un principe de classe avec un seul enseignant, dont le travail est complètement soustrait au regard de ses collègues et de sa hiérarchie, avec des espaces de travail collectif minimaux au sein des établissements. En même temps, dans la plupart des pays, surtout dans les pays latins, le temps de travail des enseignants est essentiellement défini en terme de temps de présence devant les élèves, comme si le métier s'arrêtait au moment où on quitte la classe. Ces deux éléments sont révélateurs d'un principe

général de division du travail à l'école qui est le suivant ; on confie pendant un an un groupe d'élèves à un seul enseignant et au milieu, on met un programme. Le rôle de coordination générale repose donc sur les programmes et sur ceux qui les conçoivent. On a tout fait pour qu'on ait le moins besoin possible d'échanges et de coordination locale entre enseignants. Des études ont montré qu'au moment de leur entrée dans le métier, les jeunes enseignants sont demandeurs d'échanges et de collaboration avec leurs collègues mais après deux ans, ils ont complètement incorporé la division du travail en vigueur et intégré l'habitus enseignant : on règle ses problèmes tout seul.

Comment faire évoluer les choses ?

Travailler sur les architectures scolaires (quels espaces pour le travail collectif ?) et sur le temps de travail des enseignants est un point de départ. Je vais prendre l'exemple d'un collège australien que j'ai visité récemment. Le directeur m'a montré dans son établissement une série d'espaces collectifs

de travail, l'un destiné aux professeurs, de sciences, l'autre aux professeurs de langue etc. Dans chaque salle, 5 ou 6 postes informatiques connectés, une bibliothèque, des ressources documentaires... Chaque professeur ne ramène pas son matériel à la maison et un enseignant débutant n'a pas à réinventer le monde en arrivant. Des outils de travail sont partagés dans ces espaces collectifs. Par ailleurs, les enseignants australiens sont payés pour être 35 heures par semaine dans l'établissement. Dans ce collège, ils disposent en outre de quatre heures par semaine de réunions pédagogiques : deux heures entre enseignants d'une même classe, mais aussi deux heures sur des travaux autour d'une thématique pédagogique ou didactique.

On en est loin en France. Y'a-t-il d'autres conditions facilitatrices ?

Un autre élément déterminant est la confiance. Les enseignants ne doivent pas se sentir jugés quand ils exposent ce qu'ils font dans leur classe, leurs succès mais aussi leurs difficultés. D'autre part la discussion et les échanges ne suffisent pas. Il faut dépasser les généralités et les politesses pour travailler sur les pratiques éducatives de chacun : le traitement de tel ou tel point du programme ou l'expérimentation d'une méthode ou d'un outil pédagogique dans sa classe par exemple. C'est quand le travail collectif permet des allers et retours entre les pratiques de chacun et l'analyse en groupe qu'il est réellement source d'apprentissage et qu'il peut conduire à de nouvelles pratiques éducatives.



VINCENT DUPRIEZ EST PROFESSEUR DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION À L'UNIVERSITÉ DE LOUVAIN. IL EST ÉGALEMENT DIRECTEUR DU GIRSEF, CENTRE DE RECHERCHE AU SEIN DUQUEL IL DÉVELOPPE DES RECHERCHES DANS LE DOMAINE DE L'ANALYSE DES POLITIQUES ET DES ORGANISATIONS ÉDUCATIVES. DERNIER OUVRAGE PARU : PEUT-ON RÉFORMER L'ÉCOLE (ÉDITIONS DE BOECK, 2015)