

À la recherche des effets des réformes du collège sur les pratiques collectives enseignantes. Réflexions issues d'une enquête européenne

Note de recherche

Décembre 2019

*Catherine Reverdy, chargée d'étude et de recherche
Équipe Veille & Analyses, Institut français de l'Éducation-ENS de Lyon*

1. Contexte de l'enquête autour de l'enseignement transversal dans cinq collèges français	2
Un projet au service du développement des compétences clés des élèves	3
Présentation du projet Erasmus+ « Cross-curricular Teaching »	6
2. Discussion des résultats de l'enquête CROSSCUT	12
Les enseignant.e.s ont en général peu recours à l'enseignement transversal même s'ils et elles sont plutôt convaincu.e.s de ses effets positifs	12
Quelles conditions locales ou systémiques favorisent les pratiques interdisciplinaires en France en 2016 ? Exploration de nouvelles propositions d'hypothèse	19
3. L'interdisciplinarité suppose la constitution d'un collectif enseignant	20
Quelle construction commune de ressources ?	22
Quel partage d'un objectif commun ?	23
Quelle production de savoirs professionnels pour quelle expertise collective ?	24
Quel leadership ou quelle responsabilité partagée ?	26
4. Les collèges étudiés dans l'enquête CROSSCUT face à la réforme du collège	29
La réaction des enseignant.e.s observée à travers les EPI	30
Le rôle de la direction : préserver les forces existantes	34
5. Conclusion : Des collectifs d'établissement fragiles à préserver et à accompagner	36
Références bibliographiques	37



À partir du projet Erasmus+ « Cross-curricular Teaching » (CROSSCUT), mené entre 2016 et 2019 dans plusieurs pays européens et portant sur l'enseignement transversal, nous exploiterons dans cette note de recherche une enquête réalisée dans cinq collèges français¹. Seront abordés dans un premier temps les difficultés et les obstacles rencontrés par les enseignant.e.s européen.ne.s lors de la mise en place des enseignements transversaux, ainsi que les différents types de solutions locales permettant de les dépasser.

Le cadre très particulier de l'enquête française, réalisée dans les premiers mois de la mise en place de la réforme du collège de 2016, entre novembre 2016 et février 2017, méritait un éclairage national particulier que nous n'avons pas pu exploiter complètement lors de l'analyse initiale, réalisée en commun avec les pays impliqués dans le projet CROSSCUT (Dyrberg Egemose & Michelsen, 2017) : ce sera le cœur de cette note de recherche.

C'est à travers les enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), introduits par cette réforme mais dont la mise en œuvre à large échelle n'aura duré qu'une année, que nous déroulerons notre analyse. Au-delà des contenus d'enseignement liés au caractère interdisciplinaire, elle concernera également :

- l'identité professionnelle des enseignant.e.s, définie par l'appartenance disciplinaire ;
- les pratiques pédagogiques des enseignant.e.s, qui devront être explicitées entre collègues de différentes disciplines alors qu'elles restent souvent la propriété de chaque enseignant.e ou de chaque discipline ;
- les formes de travail collectives ou individuelles dans l'établissement ;
- l'autonomie des établissements, puisqu'il revient au collectif local de faire les choix des projets interdisciplinaires, à l'échelle du cycle et à l'échelle de l'établissement.

En croisant avec d'autres travaux de recherche portant sur cette même réforme (en particulier, Brossais & Lefevre, 2018), nous analyserons les données recueillies en 2016 lors du projet CROSSCUT en nous concentrant sur deux aspects :

- la dimension collective de l'établissement, rendue nécessaire par la mise en place des différents axes de la réforme du collège ;
- les effets de cette réforme sur le travail des enseignant.e.s et des personnels de direction, ici principaux.ales et principaux.ales adjoint.e.s.

1. Contexte de l'enquête autour de l'enseignement transversal dans cinq collèges français

Au début de l'année 2016, les interrogations sont nombreuses concernant le collège : la réforme annoncée par le ministère de l'Éducation nationale en mars 2015 se prépare depuis la rentrée 2015, avec l'organisation de formations dans toutes les académies en 2015-2016, et en parallèle les nouveaux programmes regroupant tous les niveaux du collège en deux cycles (le cycle 3 pour les niveaux CM1, CM2, 6^e, pour assurer la transition entre primaire et secondaire, et le cycle 4 pour les niveaux 5^e, 4^e et 3^e) ont été publiés fin novembre 2015.

Fait rare, la quasi-totalité des enseignant.e.s de collège ont donc de nouveaux programmes à préparer sur tous les niveaux pour la rentrée 2016, et doivent également se coordonner pour organiser un nouveau dispositif, les enseignements pratiques interdisciplinaires ou EPI,

¹ Tous mes remerciements aux enseignant.e.s et personnels de direction qui ont accepté de participer à cette enquête, à Olivier Rey pour son accompagnement tout au long du projet CROSSCUT, à la coordinatrice du projet Virginie Timmerman, ainsi qu'à l'ensemble des partenaires européens.

en lien avec leurs collègues et la direction, afin que chaque élève de 5^e, 4^e et 3^e puisse en bénéficier deux fois sur chacune des trois années de ce cycle 4. Les heures déployées pour ce dispositif sont à prendre sur les horaires disciplinaires puisque ces enseignements de complément sont inclus dans les programmes disciplinaires : presque tou.te.s les enseignant.e.s sont concerné.e.s et doivent intégrer les EPI à leurs enseignements disciplinaires.

À cela s'ajoutent, parmi d'autres éléments mis en place dans cette réforme complexe², la généralisation de l'accompagnement personnalisé qui devient obligatoire sur l'ensemble du cycle 4, et une nouvelle version du diplôme national du brevet prévue en juin 2017 avec une toute nouvelle épreuve de sciences et une épreuve orale modifiée pouvant concerner désormais les projets réalisés dans le cadre des EPI³. Dupriez (2018) et Brossais et San Martin (2018), en détaillant toutes les mesures prises lors de cette réforme du collège ancrée dans la loi de la Refondation de l'école de 2013, interrogent sa place dans la mise en place du collège unique depuis 1975⁴ : « *Les enseignements pratiques interdisciplinaires devraient permettre de travailler davantage dans une perspective de projet et de mieux tisser des liens entre les savoirs enseignés et leur signification en dehors de l'école, dans des environnements "naturels", par définition complexes et pluridisciplinaires. [...] S'agit-il d'une réponse du siècle dernier qui vient (enfin) compléter le projet de collège unique ou s'agit-il d'un processus qui va permettre à l'École française de répondre aux défis d'une société post-moderne ?* »

C'est dans ce contexte tendu que le Centre international d'études pédagogiques (CIEP⁵), avec le soutien de l'Institut français de l'Éducation, a déposé un projet Erasmus+ ayant pour objectif de travailler la question de l'interdisciplinarité à un niveau européen, permettant ainsi de prendre du recul par rapport aux enseignements pratiques interdisciplinaires, qui semblent cristalliser les oppositions les plus fortes. Cinq autres pays ont rejoint ces deux partenaires français : le Danemark, la Pologne, la Finlande, le Portugal, la Norvège.

Un projet au service du développement des compétences clés des élèves

L'objectif principal du projet CROSSCUT était de travailler sur le développement des compétences clés des élèves. En effet, en s'inscrivant dans le programme action clé 2 (partenariats stratégiques visant à soutenir la conception de pratiques innovantes ou à échanger les bonnes pratiques), ce projet répondait à deux des priorités fixées par le programme Erasmus+ en 2016, à savoir :

- l'amélioration de l'acquisition des compétences de base et transversales pertinentes et de haut niveau dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie ;

² On peut consulter par exemple le site « [La Réforme du collège 2016 en clair](#) », réalisé par des enseignant.e.s de collège et des parents d'élèves, qui présente et analyse les textes officiels de la réforme du collège au fur et à mesure de leur parution.

³ Chaque élève présente un projet mené en histoire des arts ou dans le cadre d'un EPI ou de l'un des quatre parcours éducatifs. L'exposé est suivi d'un entretien. Jusqu'en 2016, le diplôme national du brevet, outre le contrôle continu, comportait des épreuves de français, mathématiques et histoire-géographie-enseignement moral et civique, ainsi qu'une épreuve orale d'histoire des arts depuis 2012.

⁴ Voir l'analyse sociohistorique des réformes successives portant sur le collège unique depuis la loi Haby de 1975 et des débats éducatifs qu'elles ont initiés (Fondeville & Raybaud-Patin, 2018). La réforme de 2016 offre des parallèles saisissants avec celle de 1975, aussi bien dans les motifs de sa mise en œuvre que dans les dispositifs pédagogiques proposés.

⁵ Le CIEP est devenu depuis l'été 2019 [France Éducation internationale](#).

- le renforcement du perfectionnement professionnel des enseignant.e.s et formateur.rice.s à travers des formations en ligne, en particulier sur la façon de gérer la diversité, le décrochage scolaire et les apprenant.e.s issu.e.s de milieux défavorisés.

Les angles d'entrée du projet CROSSCUT sont ambitieux : il s'agit de proposer une formation transnationale à destination des enseignant.e.s et de préconiser des recommandations stratégiques aux niveaux nationaux et européen pour soutenir le développement des compétences clés des élèves, *via* le développement des enseignements transversaux. Cette note de recherche, en se centrant avant tout sur l'enquête réalisée au début du projet dans 5 collèges français, aura d'autres visées, notamment de démêler les contraintes pesant sur les pratiques interdisciplinaires et transversales des enseignant.e.s, ainsi que la manière dont ils ou elles s'approprient le nouveau dispositif qu'est l'EPI, inclus dans la réforme globale du collège.

Les compétences clés des élèves, appelées en 2002 lors de la [Stratégie de Lisbonne](#) compétences de base, puis maintenant compétences de vie, sont au cœur de la définition de la stratégie européenne en éducation. Depuis 2002, tous les pays européens ont modifié leur système éducatif et d'enseignement supérieur pour harmoniser leurs pratiques et former leurs citoyens et leurs citoyennes dans une société de la connaissance, en leur assurant une éducation minimale, de base. Des compétences nécessaires à tout.e citoyen.ne européen.ne ont ainsi été définies (Eurydice, 2012), au nombre de huit, charge à chaque pays de les inclure dans leur propre organisation nationale :

- communication dans la langue maternelle ;
- communication en langues étrangères ;
- compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;
- sensibilité et expression culturelles ;
- apprendre à apprendre ;
- compétence numérique ;
- compétences sociales et civiques ;
- esprit d'initiative et d'entreprise.

Dès 2005, comme de nombreux pays européens, la France⁶ définit le [socle commun de connaissances et de compétences](#), qui reprend sept des huit compétences de base prônées par l'Union européenne, en laissant de côté la compétence « apprendre à apprendre » et en modifiant les libellés des base des compétences suivantes : les compétences numériques sont nommées « maîtrise des compétences usuelles de l'information et de la communication », la sensibilité et expression culturelles « culture humaniste » et l'esprit d'entreprendre « autonomie et initiative ». L'approche par compétences commence alors à diffuser en France, mais ne pénètre pas réellement les programmes et les pratiques disciplinaires dans le second degré. En parallèle, la logique de cycle bien ancrée dans l'enseignement primaire se développe aussi dans le second degré, et les liaisons école-

⁶ Pour une comparaison de l'intégration des compétences clés dans les systèmes éducatifs européens, voir le rapport Eurydice [Développer les compétences clés à l'école en Europe : défis et opportunités pour les politiques en la matière](#) publié en 2012. Par exemple, au Portugal, le ministère de l'éducation et des sciences a lancé le plan d'action pour les mathématiques (Plano de Ação para a Matemática – PAM) en 2006/2007, consistant entre autres à l'élaboration d'une base de données des ressources éducatives en mathématiques ou à l'évaluation des manuels de mathématiques.

collège se mettent en place en même temps qu'un cycle de transition situé à la fois en primaire et au collège, pour assurer une continuité éducative et éviter les ruptures trop brutales entre primaire et secondaire, dont de nombreux travaux de recherche montrent qu'elles conduisent parfois au décrochage scolaire (Feyfant, 2012 ; Thibert, 2013).

Le socle commun est modifié ensuite en [socle commun de connaissances, de compétences et de culture](#) en 2015, qui contient toutes les compétences clés européennes organisées en [5 domaines](#)⁷. Les nouveaux [programmes disciplinaires](#) applicables à la rentrée 2016 font apparaître très explicitement à la fois le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les croisements entre enseignements et la logique de cycle, ce qui engage les enseignant.e.s à connaître par exemple les grandes lignes des programmes des autres matières sur tout le niveau du collège (l'unique document présentant les programmes du CP à la 3^e fait plus de 380 pages). Côté évaluation des compétences, l'apparition du livret scolaire unique prévu à la rentrée 2016 (mais mis en place courant 2017 pour des raisons logistiques) semble nécessiter une réelle évaluation par chaque enseignant.e des compétences développées et travaillées par les élèves, contrairement aux usages antérieurs orientés davantage vers une simple validation du socle commun.

La prise en charge de ces compétences clés est difficile en France comme ailleurs, mais ceci est inhérent à tous les contenus d'enseignement ne dépendant pas d'une seule matière : sous cette définition, se dessine en creux ce que nous appelons l'enseignement transversal. Par la constitution même de nombreux systèmes européens autour des matières scolaires, comme en France, tous les enseignements transversaux ne correspondent pas à l'organisation du temps scolaire, découpé en heures disciplinaires, et dont la logique évaluative se limite le plus souvent aux matières. De plus, toute matière scolaire est historiquement définie et portée par un corps professionnel qui l'incarne, dans une logique de protection de son territoire par rapport aux autres matières. On comprend ainsi la défiance, construite en même temps que le corps professionnel, face à l'intégration de compétences transversales forcément nouvelles ou face à leur enseignement conjoint, à réaliser avec un.e collègue d'une autre matière (Reverdy, 2015, 2016). Lebeaume (2007) évoque des « frontières de verre » qui empêchent également le partage des pratiques pédagogiques, des habitudes de travail ou des programmes.

Du fait de la présence de différentes nationalités, et donc de différentes langues dans le projet, le terme d'enseignement transversal (*cross-curricular teaching*) a été préféré à ceux d'interdisciplinarité, de croisement entre matières, de multidisciplinarité, de pluridisciplinarité ou de transdisciplinarité, également utilisés par les partenaires, puisque les distinctions subtiles entre ces termes sont souvent gommées lors de la traduction. Une des premières entreprises du projet CROSSCUT a donc été de s'entendre sur une définition commune de l'enseignement transversal tel que nous allions l'observer lors de l'enquête de terrain, et l'ensemble des partenaires a choisi une définition relativement ouverte, à partir des cadres internationaux (Eurydice, 2012 ; Amadio, 2013) :

« L'enseignement transversal désigne un enseignement impliquant une volonté d'utiliser simultanément des connaissances, des aptitudes et des

⁷ Ce sont : les langages pour penser et communiquer ; les méthodes et outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine.

compétences issues de plus d'une discipline, en vue de former des citoyens autonomes, solidaires et responsables au sein d'une société démocratique, inclusive et équitable. » (Dyrberg Egemose & Michelsen, 2017)

De façon plus précise, toujours dans le projet CROSSCUT, une approche transversale de l'enseignement se caractérise par les éléments suivants :

- elle est conçue de façon à correspondre aux intérêts et aux besoins des élèves ;
- elle consiste à effectuer des liens entre différentes matières scolaires ;
- elle consiste à faire le lien entre les établissements scolaires et les partenaires éducatifs ;
- les différentes matières scolaires sont reliées entre elles par une thématique commune, une question, un problème, une méthodologie ou une expérimentation ;
- les enseignant.e.s travaillent ensemble pour effectuer des croisements entre leurs matières afin de permettre une réelle interaction entre elles et partagent leurs méthodes interdisciplinaires ainsi que leur expérience pédagogique.

En France, le terme « interdisciplinarité » a été davantage utilisé que le terme « enseignement transversal » du fait de la présence obligatoire des EPI à la rentrée 2016. Nous adoptons ici la définition d'interdisciplinarité donnée par Lenoir (2008) :

L'interdisciplinarité est la « mise en relation [...] de deux ou plusieurs matières scolaires qui s'exerce à la fois aux plans curriculaire, didactique et pédagogique [...] en vue de favoriser [...] l'intégration des apprentissages et des savoirs chez les élèves ».

Elle est à distinguer de :

- la pluridisciplinarité, qui est la juxtaposition de deux ou plusieurs matières scolaires en vue d'un même objectif. Le travail sur les contenus reste cloisonné entre les matières, même si l'organisation du travail peut être commune ;
- la transdisciplinarité, qui est une interaction au-delà des matières, puisque l'objectif est l'intégration de tous les savoirs d'une question complexe (comme l'éducation au développement durable qui englobe des savoirs de plusieurs matières mais qui se situe dans une perspective plus globale, voir Reverdy, 2016).

Présentation du projet Erasmus+ « Cross-curricular Teaching »

Le projet [CROSSCUT](#) (« Cross-curricular Teaching ») est un projet de l'Union européenne financé par le programme Erasmus+, qui rassemble huit partenaires : en France, le Centre international d'études pédagogiques (CIEP devenu France Éducation International), partenaire principal, et l'Institut français de l'Éducation de l'École normale supérieure de Lyon ([IFÉ-ENS de Lyon](#)), au Portugal, l'Universidade Do Minho (UMINHO) et l'Universidade Aberta ([UAB](#)), en Pologne l'Instytut Badan Edukacyjnych ([IBE](#)), en Norvège le Senter fot IKT i Utddanningen (SIKT, devenu UDIR), en Finlande le consortium [CICERO Learning](#) et enfin au Danemark le Laboratorium for Sammenhængende Uddannelse og Læring ([LSUL](#)). Le projet CROSSCUT s'est déroulé de septembre 2016 à aout 2019.

Pour observer l'état des pratiques transversales dans l'enseignement secondaire et prendre du recul par rapport à l'urgence française de la réforme du collège, une première phase du projet consistait à réaliser une enquête de terrain dans les 6 pays concernés par le projet

(voir la figure 1). Deux autres phases permettaient de mieux appréhender les compétences nécessaires aux enseignant.e.s pour mettre en place des activités transversales afin de construire une formation en ligne la plus à même d'accompagner les enseignant.e.s lors de la mise en place d'enseignements transversaux. Enfin une dernière phase offrait des recommandations aux niveaux nationaux et européen pour favoriser l'enseignement transversal⁸.

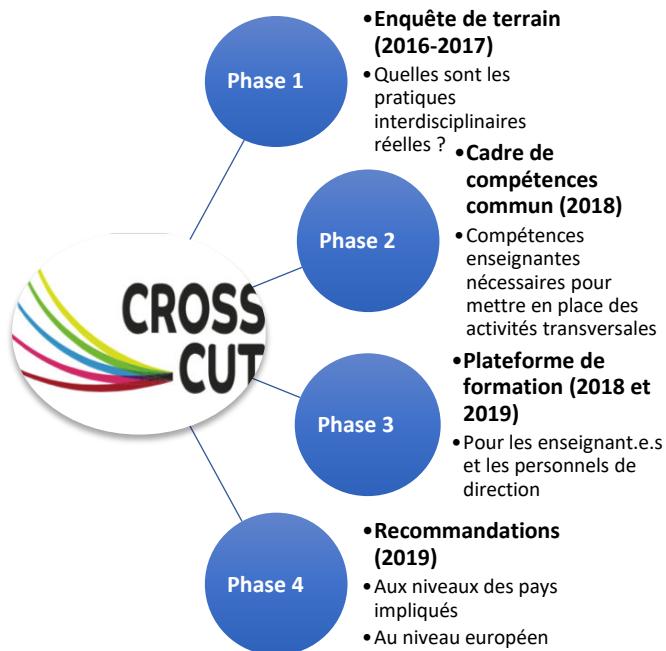


Figure 1. Les 4 étapes du projet CROSSCUT

L'enquête de terrain européenne réalisée en 2016-2017

L'objectif de l'enquête de terrain (*situational survey*) qui s'est déroulée lors de l'année 2016-2017 était de rassembler des éléments sur « *l'état actuel des activités d'enseignement transversales selon deux aspects, les curricula prescrits et les pratiques réelles dans les établissements, de façon à identifier ce qui favorise et ce qui empêche un enseignement transversal efficace* » (Dyrberg Egemose & Michelsen⁹, 2017). Ces informations sont le fruit de différentes enquêtes menées dans les six pays européens du projet. Elles ont été réalisées sous forme exploratoire et constituent ainsi des indicateurs de l'état actuel de l'enseignement transversal dans l'enseignement secondaire en Europe (voir la figure 2). Elles apportent également autant d'exemples de pratiques, de facteurs de réussite et de difficultés rencontrées en matière d'enseignement transversal dans les différents pays européens. Au total, cette enquête a concerné 26 établissements du secondaire,

⁸ Cette note de recherche portant particulièrement sur la première phase du projet, les autres phases ne seront qu'évoquées de manière ponctuelle. Vous pouvez retrouver le descriptif des phases 2 à 4 ainsi que des rapports intermédiaires et les recommandations du projet sur le site de France Éducation International et dans le cours en ligne sur le site de l'Universidade aberta.

⁹ Ce rapport de l'enquête de terrain du projet CROSSCUT est disponible en ligne : http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/crosscut_situational-survey.pdf et en version française sur le site de l'IFÉ : http://ife.ens-lyon.fr/ife/partenariat/international/programmes-et-projets/crosscut/crosscut_rapport-traduit-output1_enque302te-de-terrain-avec-annexes.

29 personnels de direction ont été interviewés, des entretiens collectifs ont eu lieu avec 136 enseignant.e.s et 34 séances d'enseignement ont été observées et analysées.

Comme le découpage entre enseignement secondaire inférieur (l'équivalent de notre collège) et enseignement secondaire supérieur (lycée) est propre à chaque pays du projet, c'est l'enseignement secondaire dans son ensemble qui a été visé, la France, la Finlande et le Danemark enquêtant sur l'enseignement secondaire inférieur, la Pologne, le Portugal et la Norvège enquêtant sur l'enseignement secondaire supérieur.

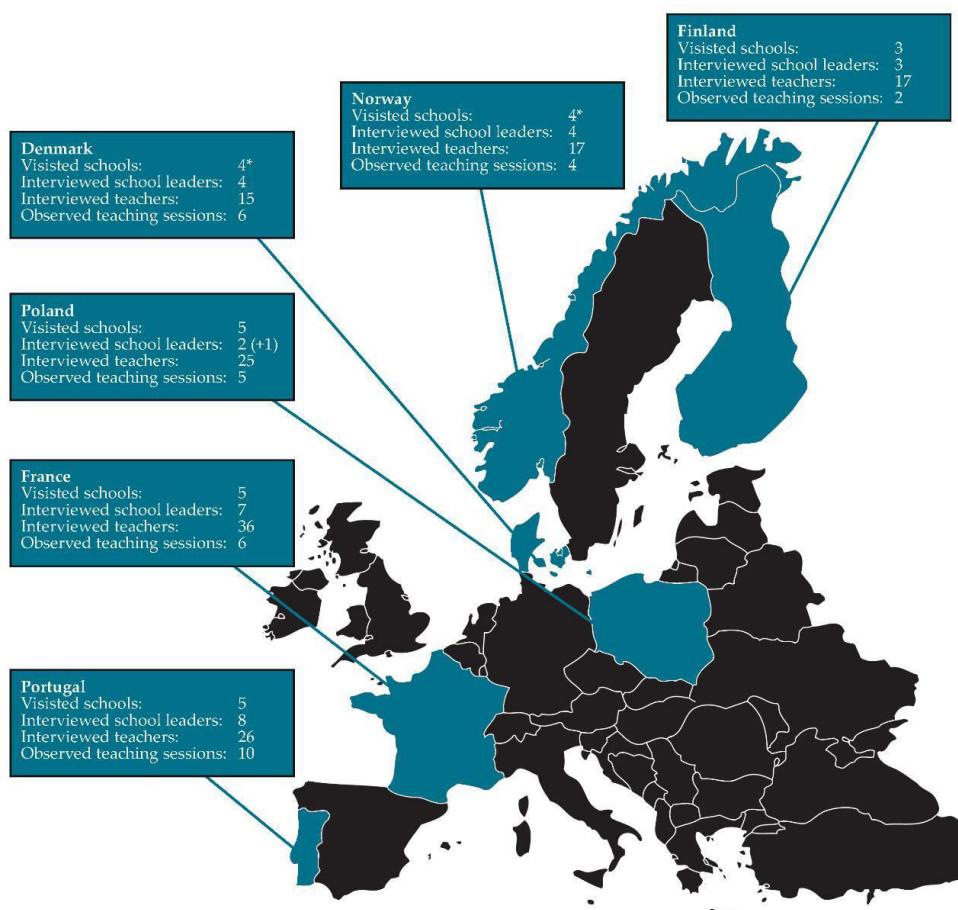


Figure 2. Récapitulatif des données recueillies dans les 6 pays partenaires : nombre d'établissements visités, nombre de personnel de direction et d'enseignant.e.s interrogé.e.s, nombre d'observations de classe. *En Norvège et au Danemark, un établissement s'est désisté avant le recueil des données. Illustration : Colourbox (adapté/modifié).

Les méthodes et questions de recherche de l'enquête du projet CROSSCUT

L'idée originelle du projet européen, et qui a été suivie dans la méthodologie de l'enquête française, était de réaliser une enquête de terrain en deux temps : d'une part, un croisement d'analyses portant sur plusieurs niveaux (au niveau national pour connaître les attentes officielles par rapport aux enseignements transversaux, au niveau de l'établissement, au niveau des enseignant.e.s, puis des observations de classes) ; d'autre part, une approche compréhensive lors des entretiens d'enseignant.e.s et de personnels de direction afin de cerner le mieux possible leurs représentations vis-à-vis de l'enseignement transversal.

Les enquêtes réalisées auprès des établissements visaient ainsi à offrir un aperçu de l'état actuel de l'enseignement transversal dans différents pays européens, en fournissant des exemples de ce type d'enseignement, mais également à identifier les conditions de réussite d'un enseignement transversal, ainsi que les obstacles éventuels.

Les questions de recherche et les méthodes d'enquête correspondantes sont récapitulées dans le tableau 1.

Méthodes d'enquête	Questions de recherche
Étude des ressources, préconisations et curricula nationaux	Quel est l'objectif assigné à l'enseignement transversal au niveau national ?
Entretiens avec les personnels de direction	Quel est l'objectif de l'enseignement transversal au niveau de l'établissement ? Quelles mesures ont été prises par la direction de l'établissement pour permettre un enseignement transversal ?
Entretiens collectifs avec les enseignant.e.s	Comment les enseignant.e.s du secondaire définissent-ils ou définissent-elles l'enseignement transversal ? De quelle façon les enseignant.e.s du secondaire décrivent-ils ou décrivent-elles leur enseignement transversal ? Quels éléments/initiatives sont considérés comme des facteurs de réussite ou des obstacles pour la mise en place d'un enseignement transversal par les enseignant.e.s du secondaire ?
Observation de séances d'enseignement	De quelle façon les séances d'enseignement transversal se déroulent-elles ?

Tableau 1. Présentation des méthodes utilisées pour les enquêtes du premier livrable (*Output 1*) du projet CROSCUT et des questions de recherche auxquelles elles permettent de répondre

Détaillons ce qui concerne les entretiens avec les personnels de direction et les enseignant.e.s : les questions de recherche sur la définition de l'enseignement transversal cherchent à mieux connaître les représentations des acteur.rice.s, et notamment l'intérêt qu'ils ou elles portent à l'enseignement transversal comme moyen ou non de contribuer au développement des compétences clés des élèves. Ces représentations dépendent a priori du contexte national et de l'expérience des enseignant.e.s.

Pour la question portant sur la description des pratiques transversales des enseignant.e.s, il s'agit de confronter les pratiques déclarées des enseignant.e.s à leurs représentations de l'enseignement transversal, pour mieux cerner la mise en pratique réelle et les difficultés rencontrées, notamment par rapport à leur enseignement disciplinaire.

Les questions portant sur les initiatives et aménagements locaux, prenant en compte les difficultés de mise en place des enseignements transversaux dans les établissements, cherchent à dégager les éléments, potentiellement reproductibles dans d'autres pays¹⁰, qui pourraient lever ces difficultés, et les obstacles récurrents. Cela interroge le rôle direct ou indirect joué par les directions d'établissement dans la mise en place des enseignements transversaux.

À partir de ces questions de recherche, l'analyse réalisée par les partenaires européens a dégagé les principaux résultats suivants :

¹⁰ Sur les intérêts et les limites de la comparaison internationale, voir Buisson-Fenet & Rey (2017a).

- les enseignant.e.s ont en général peu recours à l'enseignement transversal même s'ils et elles sont plutôt convaincu.e.s de ses effets positifs ;
- la prédominance accordée aux matières freine le développement des enseignements transversaux ;
- la direction de l'établissement peut jouer un rôle facilitateur dans la mise en place d'un enseignement interdisciplinaire.
- Nous détaillerons ci-dessous de manière précise la méthodologie utilisée dans l'enquête française, puis nous discuterons ces résultats à la lumière des cas français et européens.

Focus sur l'enquête française : recueil de données et méthodologie utilisée

L'objectif des partenaires européen.ne.s était de chercher et de diffuser des exemples de séances transversales effectives, et non de se retrouver dans des établissements sans enseignement transversal, dans un souci d'analyse et de diffusion de « bonnes pratiques », en vue de recommandations politiques. En France, étant donné l'obligation d'organisation des EPI à la rentrée 2016, tous les collèges pouvaient a priori convenir pour l'enquête. Mais, étant donné le contexte tendu, les établissements français ont été choisis parmi les établissements ayant déposé relativement récemment un projet auprès des CARDIE (*via* la plateforme [Expérithèque](#)), c'est-à-dire ayant à la fois une formalisation de travail collaboratif autour d'au moins un projet et, on pouvait le supposer, une envie possible d'accueillir une équipe de recherche dans les conditions difficiles de mise en place de la réforme du collège¹¹.

La méthodologie générale du projet CROSSCUT, associant entretiens et observations, a été suivie pour le volet français du projet¹². Les 5 collèges français de l'enquête sont de taille moyenne, situés dans 3 académies différentes et accueillant environ 500 élèves de 11 à 15 ans. Les trois collèges d'une de ces académies appartiennent à des réseaux d'éducation prioritaire (REP+). Un collège est situé dans un environnement rural, deux en zone urbaine et deux en zone péri-urbaine. L'enquête s'est déroulée entre novembre 2016 et février 2017. Cet échantillon n'est bien entendu pas représentatif : nous souhaitions observer, durant cette année de mise en place d'un nouveau type d'enseignement interdisciplinaire, quelques établissements dont les personnels étaient suffisamment volontaires pour être étudiés dans leurs pratiques quotidiennes et dans lesquels le travail collectif était déjà plus ou moins en place. Notre enquête portait davantage sur l'étude fine des problématiques communes (au-delà des différences rural/urbain, expériences des enseignant.e.s....) auxquelles ces établissements étaient confrontés que sur la classification précise et le recensement des pratiques interdisciplinaires françaises.

¹¹ Parmi les 15 établissements sélectionnés et invités à participer en juin 2016, cinq établissements ont répondu positivement. À cela s'est ajouté un établissement volontaire, mais qui s'est désisté quelques semaines après la rentrée 2016, pour cause de graves difficultés soulevées par la mise en place de la réforme du collège. Un autre établissement parmi les cinq a renoncé également à l'enquête en décembre 2016, il a été remplacé par un établissement volontaire suite à un appel dans nos réseaux. Un dernier établissement a souhaité participer au projet et a contribué à un questionnaire de l'enquête, sans toutefois prendre part aux entretiens.

¹² Dans cette note de recherche, nous nous focaliserons principalement sur les entretiens réalisés, déjà très riches en informations, et peu sur les observations de classe, si ce n'est comme points d'appui des résultats issus des entretiens.

Les entretiens se sont déroulés avec sept personnels de direction (5 femmes et 2 hommes) et 36 enseignant.e.s (11 hommes et 25 femmes), chaque entretien collectif (*focus group*) ayant réuni entre quatre et dix enseignant.e.s de matières variées. Les entretiens avec les personnels de direction ont été enregistrés au format audio, ceux avec les enseignant.e.s en format vidéo ; tous ont été retranscrits. Les séances de classe observées ont été choisies par les directions d'établissement en coordination avec les enseignant.e.s concerné.e.s et ont été filmées. La seule consigne donnée de notre part était que cette séance devait comporter des pratiques interdisciplinaires. Des questionnaires préalables ont été demandés aux enseignant.e.s pour situer les séances observées dans une progression annuelle et connaître les objectifs d'apprentissage visés. Des grilles d'observation ont permis de suivre l'activité des élèves durant la séance ainsi que la distribution des rôles entre les enseignant.e.s en co-intervention (voir le tableau 2).

Entretien personnel de direction	Nombre d'enseignant.e.s impliqués	Nombre d'entretiens collectifs	Disciplines concernées	Séances de classe observées
Collège en zone urbaine	Principale	6	1	Arts plastiques, français, mathématiques et 2 enseignant.e.s spécialisé.e.s
Collège en zone péri-urbaine	Principal adjoint	6	1	Histoire-géographie, SVT, technologie, mathématiques, français, EPS
Collège en zone rurale	Principale et principale adjointe	5	1	Physique-chimie, mathématiques, EPS, français et 1 enseignant.e spécialisé.e
Collège en zone urbaine	Principal et principale adjointe	9	2 (4+5 enseignant.e.s)	<u>1^{er} entretien groupé</u> : Mathématiques, anglais et français <u>2^{er} entretien groupé</u> : Mathématiques, français et physique-chimie
Collège en zone péri-urbaine	Principale	10	1	Français et histoire-géographie
Total	7	36	6	9 matières différentes + enseignement spécialisé
				6

Tableau 2. Descriptif des entretiens et des observations de classe effectués dans le cadre de l'enquête française du projet CROSCUT

Dans la suite de cette note de recherche, nous approfondissons les résultats de l'enquête européenne en nous basant notamment sur les données françaises, puis nous explorerons

deux nouvelles pistes tirées du volet français de cette enquête, sur l'expérience de travail collectif dans certains établissements et sur les effets de la réforme du collège sur les pratiques professionnelles.

2. Discussion des résultats de l'enquête CROSSCUT

Les enseignant.e.s ont en général peu recours à l'enseignement transversal même s'ils et elles sont plutôt convaincu.e.s de ses effets positifs

En ce qui concerne ce premier résultat principal de l'enquête européenne, l'enquête réalisée dans les pays européens met en évidence tout d'abord une grande variété d'enseignements transversaux, à la fois entre les différents pays et au sein de ces pays : participation à des concours, travail par projet, activités transversales organisées hors la classe, hors programme, coopération avec des partenaires extérieurs, par exemple des entreprises locales, etc.

De manière générale, les exigences sont rares (voire absentes) en matière d'enseignement transversal au niveau national, puisque les curriculums, même s'ils évoquent l'enseignement transversal, restent assez flous sur les moyens de le mettre en œuvre. Les initiatives semblent ainsi être menées de manière individuelle par des enseignant.e.s particulièrement engagé.e.s, ce qui confirme que ce type d'enseignement est assez peu répandu dans les différents pays enquêtés, ou en tout cas sont laissés à l'appréciation des enseignant.e.s.

Retenons deux pays pour qui la situation est un peu différente : au Danemark, le nouvel examen de fin de secondaire inférieur, l'équivalent du brevet comporte depuis 2015 une épreuve mélangeant réellement plusieurs matières scientifiques, ce qui implique une collaboration étroite entre les enseignant.e.s de ces matières, tout au long de l'année. La deuxième exception est française, la réforme du collège de 2016 bousculant les habitudes d'enseignement transversal en imposant à large échelle, comme nous l'avons détaillé plus haut, des EPI organisés pour tou.te.s les élèves. Dans ces deux pays, des enseignements transversaux sont donc organisés à large échelle. Au-delà du fait que les enseignements transversaux soient ou non répandu (cette assertion reste particulièrement difficile à vérifier étant donné notre échantillon non représentatif), ce sont l'incitation ou non à les mettre en place, la volonté ou non de le faire pour les établissements concernés et les difficultés qui peuvent en découler qui nous intéressent ici.

Du côté de l'enquête française, on peut constater que certain.e.s enseignant.e.s qui ne pratiquaient pas ou peu l'enseignement transversal ont été en quelque sorte « obligé.e.s de s'y mettre », comme le fait remarquer un.e principal.e de collège.

« Parce que je pense que l'interdisciplinarité ça a joué sur quelques profs qui travaillaient ensemble [...] la mise en place de la réforme du collège a permis de généraliser vraiment sur toutes les classes tous les niveaux et a concerné tous les profs [...] les EPI ont été montés en équipe disciplinaire et après interdisciplinaire, ils ont fait un gros boulot l'année dernière ».

L'interdisciplinarité semble maintenant au cœur des préoccupations des établissements avec la mise en place de ces projets interdisciplinaires (sans que l'on puisse réellement déterminer si c'est l'application de la réforme ou la volonté de mettre en place des pratiques interdisciplinaires qui prime), mais surtout avec la prise en main depuis plusieurs années de

l'évaluation des compétences et de l'organisation de l'enseignement par cycle. Ces deux aspects semblent avoir permis de mettre en évidence pour tou.te.s les enseignant.e.s la nécessité de croiser les matières, même si tous les collèges étudiés n'en sont pas au même point.

Examinons maintenant de quelle manière les enseignant.e.s de l'enquête abordent l'enseignement transversal. Le rapport de l'enquête européenne CROSCUT signale que les personnels de direction comme les enseignant.e.s reconnaissent des bénéfices de ce type d'enseignement sur l'apprentissage des élèves. En effet, dans l'ensemble des pays européens, les activités transversales comme les projets semblent amener une amélioration du climat des classes et de l'ambiance de travail. Par exemple, dans un collège français en zone urbaine, toutes les actions pédagogiques sont construites de manière à contribuer à maintenir un climat scolaire bienveillant (en particulier en matière d'évaluation). Les résultats au brevet ont été nettement améliorés dans un autre collège de zone urbaine, ce qui a été ressenti par les enseignant.e.s comme une reconnaissance du travail mené.

Le passage par la pédagogie par projet semble également favoriser le développement de l'interdisciplinarité pour les enseignant.e.s, mais il se dégage un flou conceptuel (dû à la nature même des EPI) sur ce qui est spécifique à la dimension interdisciplinaire. Pour certain.e.s enseignant.e.s, l'intérêt du projet réside surtout dans la production finale, qui « *crée de l'enjeu* » pour les élèves et leur permet de « *tenir l'intérêt et la motivation sur la semaine* » interdisciplinaire. Pour d'autres, il s'agit plutôt de les accompagner lors du processus de construction du projet, de « *vivre quelque chose avec les élèves* ». Pour d'autres enfin, le passage par le projet est surtout très chronophage, et il faut limiter le nombre total de projets pour les faire correctement et ne pas tomber dans une sorte de mode interdisciplinaire.

L'interdisciplinarité permet aux savoirs de circuler d'une matière à une autre, d'être contextualisés, et offre ainsi davantage de légitimité et de poids à tous les matières, puisqu'elles ne sont plus le fait d'un.e seul.e enseignant.e.

« *On donne du sens à cette interdisciplinarité et aux élèves. C'est quelque chose qu'on faisait depuis longtemps l'interdisciplinarité, mais qu'on faisait entre nous, sans donner vraiment une communication aux élèves et aux familles, alors que là, avec le livret unique de compétences, on donne du sens aux élèves* »

« *Quand on se croise entre disciplines, on va donner une intention qui est encore plus puissante parce qu'on est deux ou trois* » ; « *ce sont des vrais objectifs, ça n'est pas que des micro-compétences ce sont des vraies grosses compétences* »

D'autres enseignant.e.s considèrent que l'interdisciplinarité leur apporte des outils et des méthodes pour améliorer la compréhension des élèves. Les compétences transversales sont assimilées de manière plus efficace, car cela devient la « *mission de tous les enseignants de faire travailler sur les compétences communes* ». L'identification des besoins des élèves également est facilitée par l'interdisciplinarité, parce qu'elle permet de croiser les difficultés et les comportements des élèves dans plusieurs disciplines. Souvent ce sont les élèves eux ou elles-mêmes qui font les liens entre les matières, parfois davantage que les enseignant.e.s :

Les élèves « ont développé des compétences langagières, ils ont eu accès à un champ de vocabulaire qu'ils n'auraient jamais pu envisager avant ça : juste parce qu'on est sortis du cadre purement technique, disciplinaire ».

Les enseignant.e.s sont cependant d'accord pour dire que l'interdisciplinarité, c'est avant tout un lien entre les matières, une rencontre humaine et un travail en commun, ce qui rentre dans le cadre de la définition de l'enseignement transversal donnée plus haut. Le point de départ de l'interdisciplinarité, c'est pour les enseignant.e.s de donner du sens aux apprentissages, éventuellement en passant d'abord par les compétences.

« Ah oui, c'est pas que des matières qu'on range dans des petites boîtes. Nous c'est au global ».

L'interdisciplinarité, c'est « *le lien [entre les matières] dans toute sa complexité et toutes ses difficultés* » ; « *c'est cette idée de liens et de rencontres* »

« L'interdisciplinarité c'est un mot un peu à la mode je dirais plutôt superdisciplinarité on est plus au-dessus des disciplines qu'à l'intérieur des disciplines »

D'autres résultats de l'enquête européenne mettent en évidence une différence de perception de ce qu'est l'enseignement transversal entre enseignant.e.s et personnels de direction. Pour illustrer cette affirmation, intéressons-nous à la définition perçue de l'interdisciplinarité dans les collèges français. Du côté de la plupart des enseignant.e.s, il semble que des flous conceptuels se soient installées, entre co-enseignement et interdisciplinarité par exemple, avec l'idée que l'interdisciplinarité perd de son intérêt s'il n'y a pas co-intervention, car elle représente concrètement le partage de matières. La frontière entre interdisciplinarité et projet interdisciplinaire est également floue, puisque la mise en œuvre massive de l'interdisciplinarité cette année se fait à travers les EPI, sous forme de projets. Ceci se confirme dans l'étude de Blanc et Talbot (2018), qui précisent que les enseignant.e.s semblent avoir du mal à définir et opérationnaliser l'interdisciplinarité. Nous reviendrons plus loin sur les causes possibles de ces flous conceptuels, en lien ou non avec la réforme de 2016.

Du côté des personnels de direction, l'interdisciplinarité correspond davantage à la définition large de l'enseignement transversal choisie par les partenaires du projet CROSSCUT car elle vise surtout à produire du sens pour les élèves, à rendre les apprentissages cohérents, à les motiver ou à préserver leur estime de soi dans cette période difficile de l'adolescence. La principale ajouté d'un collège évoque par exemple les valeurs à transmettre qu'il faut pouvoir relayer en différents lieux pour qu'elles s'incarnent. La plupart des personnels de direction considèrent aussi que l'interdisciplinarité peut également permettre aux enseignant.e.s de croiser ou faire converger les regards disciplinaires (façons de faire différentes) sur un objet commun. Elle permet le décloisonnement, de sortir de son champ disciplinaire et de voir que ce sont les mêmes compétences qui sont travaillées différemment selon les disciplines. Pour une principale, c'est un « *levier pour travailler autrement* » parce qu'en France, « *il faut s'affranchir du cadre et des normes* ».

Dans un collège, on voit se dessiner une différence entre l'idéal et le réel (Albero, 2018) : l'interdisciplinarité, « *dans l'idéal, [...] c'est de ne faire que des projets de trimestre et de travailler toutes les matières.* » Dans la réalité, les enseignant.e.s de ce collège font des liens

multiples entre les disciplines, ce qu'ils ne considèrent pas forcément comme de l'interdisciplinarité.

Pour lever toutes ces confusions conceptuelles, dans les recommandations du projet CROSSCUT, les partenaires européens suggèrent que dans chaque établissement, un temps soit consacré à la définition de l'enseignement transversal, pour parvenir à une compréhension et à une terminologie communes.

Malgré les discussions autour de la notion même d'interdisciplinarité, et plus largement d'enseignement transversal, les résultats détaillés ci-dessus montrent que les enseignant.e.s et les personnels de direction sont plutôt convaincu.e.s des bénéfices de ce type d'enseignement sur l'apprentissage des élèves. Regardons maintenant pourquoi l'enseignement transversal est en général peu usité en classe, en nous centrant plus particulièrement sur la culture disciplinaire des enseignant.e.s.

La prédominance accordée aux matières freine le développement des enseignements transversaux

Certain.e.s enseignant.e.s considèrent qu'il existe un risque de ne pas arriver au terme des programmes disciplinaires si trop de temps est accordé aux activités interdisciplinaires. Ils et elles restent attaché.e.s à la notion de « spécialiste de leur discipline » plus qu'à l'idée d'une culture scolaire et professionnelle commune qui pourrait être partagée par tou.te.s. Lors des entretiens européens, il apparaît que de nombreux.ses enseignant.e.s n'osent effectivement pas enseigner de manière transversale par peur de compromettre à la fois leur propre matière et les chances de réussite des élèves aux examens.

Deux types d'activités considérées comme transversales reviennent le plus souvent dans les entretiens, à savoir un travail sur un projet transversal et une mise en évidence systématique des liens entre les matières. On remarquera que ces deux types d'activités peuvent être réalisées sans heurter la logique disciplinaire, car les projets sont souvent faits lors de temps extraordinaires, au sens d'extra-curriculaires, ou à l'intérieur même d'un enseignement disciplinaire, sans trop d'exposition de l'enseignant.e aux autres matières.

« Ca prend beaucoup plus de temps de le faire sous forme d'EPI que si j'avais fait un cours classique aux élèves... la démarche de projet [...] prend du temps, les élèves travaillent en groupe donc ça forcément aussi ça prend plus de temps. »

Une tension ressentie par les enseignant.e.s français.es réside bien dans l'articulation entre les nouveaux programmes et le travail interdisciplinaire. Souvent le changement de programme, pensé rappelons-le pour favoriser le croisement entre les matières, a été justement l'occasion de créer des progressions annuelles cohérentes à plusieurs matières, pour faciliter les ponts et organiser plus facilement la mise en place de l'interdisciplinarité. C'est « *un peu le cheminement à l'envers* » par rapport aux habitudes de travail des enseignant.e.s, centrées d'abord sur leurs programmes disciplinaires, même si les progressions annuelles étaient déjà communes entre enseignant.e.s, mais à l'intérieur d'une même discipline. Dans un collège, les enseignant.e.s de français ont tenu à ne pas faire de progressions annuelles, pour mieux respecter l'esprit des nouveaux cycles de 3 ans. Mais l'idée est encore tenace, dans certains établissements français, que les projets viennent en plus des programmes, comme un « bonus ».

« *Dans le cadre de formations [...] il y a l'idée que l'interdisciplinarité [...] c'est un peu la cigale et la fourmi [...] "tu t'amuses mais finalement le programme est-ce qu'il est terminé ?" [...] la réforme va dans ce sens-là, mais l'idée c'est vraiment "je fais mon programme autrement en fait".* »

Pour mieux cerner les difficultés des enseignant.e.s face à la mise en place d'un enseignement transversal, et en préparation de la phase 2 du projet CROSSCUT (voir figure 1) visant à construire un cadre commun de référence pour regrouper les compétences enseignantes nécessaires, l'analyse des entretiens a retenu les qualités ou compétences nécessaires suivantes :

- solides compétences pédagogiques, grande expérience professionnelle ;
- bonne connaissance disciplinaire ;
- volonté de collaboration, connaissance minimale des autres matières, curiosité et intérêt pour de nombreux domaines, bonnes relations avec ses collègues ;
- ouverture d'esprit par rapport au changement de pratiques.

Les enseignant.e.s interrogé.e.s complètent cette liste par des capacités de gestion et de réalisation de projet. Les enseignant.e.s polonais.es évoquent de leur côté la personnalité des enseignant.e.s comme un facteur essentiel. La personnalité apparaît en effet comme un thème récurrent à la fois dans les entretiens avec les personnels de direction et avec les enseignant.e.s. En plus des traits de caractère déjà mentionnés, un enseignant norvégien insiste sur la spontanéité :

« *Si un professeur de maths fait un cours avant moi et que je vois par exemple le théorème de Pythagore au tableau, je commence alors mon cours à partir de ça, j'en discute avec les élèves et je l'intègre à la suite du cours. L'enseignement transversal n'a pas toujours besoin d'être organisé. Il peut aussi se faire de façon spontanée* »

Dans l'enquête française, l'utilisation du terme de « personnalité » ou de l'expression de « relation par affinité », pour expliquer l'intérêt des enseignant.e.s à mettre en place l'interdisciplinarité, a fait l'objet d'interrogations un peu plus poussées pour une tentative d'objectivation. Outre la visée, partagé par tou.te.s, de faire réussir les élèves même s'il faut pour cela passer par l'interdisciplinarité, certain.e.s enseignant.e.s choisissent leur « partenaire » interdisciplinaire selon des critères d'affinité professionnelle, et non seulement personnelle : si les deux enseignant.e.s partagent les mêmes idées pédagogiques, alors la collaboration professionnelle est possible, voire facilitée. Souvent le démarrage d'un projet interdisciplinaire se fait par affinité entre enseignant.e.s, mais aussi par volonté de répondre aux besoins des élèves, lorsqu'un climat de travail collectif est déjà développé.

« *Les projets y en a beaucoup actuellement au collège y en a pas toujours eu autant, je pense que les premiers on les fait avant tout avec les personnes par affinités mais pas affinités que personnelles, affinités professionnelles aussi parce que je reste persuadé qu'on peut pas monter des projets forcément avec tout le monde, n'importe quel projet, il faut quand même qu'il y ait une perception enfin une idéologie pédagogique qui soit proche, une sensibilité pédagogique qui soit proche. [...] je trouve que l'interdisciplinarité ça a beaucoup de qualités, faut pas non plus faire que ça et moi c'est quelque chose dans lequel je crois beaucoup, mais c'est pas* »

forcément le cas de tout le monde et c'est pas forcément moins bien [...] il faut être d'accord parce que si quelqu'un veut partir sur quelque chose de très ambitieux alors que l'autre est sur quelque chose de plus restreint [...] celui qui veut quelque chose de très grand risque d'être frustré parce qu'il n'est pas suivi [...] ça peut être perçu comme une forme de pression, et finalement personne n'est content, si entre deux enseignants, ça ne se goupille pas bien, ça ne marchera pas avec les élèves »

Cette question de l'affinité est revenue lors d'une journée d'échanges organisée en 2017 avec les enseignant.e.s du projet pour prolonger les discussions amorcées pendant les entretiens et rendre compte des premiers résultats de l'enquête. L'affinité serait-elle liée à l'histoire commune des enseignant.e.s concerné.e.s ? Faye *et al.* (2018), à propos de l'appropriation effective des EPI par 4 enseignant.e.s d'un établissement pilote, précisent que « *les modalités du travail collectif entre enseignants reste assujetties à l'affinité entre collègues et au morcellement disciplinaire. [...] l'implication des enseignants dans les dynamiques collaboratives au sein des établissements reste liée à des facteurs conjoncturels. L'existence d'une "histoire commune" entre collègues entraîne le désir de s'engager dans un projet collectif. À l'inverse, des relations moins avenantes entre collègues résultent sur une difficulté à travailler dans un projet commun. »* »

Cette journée d'échanges a aussi mis en évidence un besoin des enseignant.e.s de pouvoir s'appuyer sur des exemples concrets d'activités pédagogiques transversales, qu'ils aient fonctionné ou non : les enseignant.e.s qui n'en mettent pas en place de leur propre initiative pourraient avoir besoin d'exemples concrets et exploitables pour ensuite poursuivre de manière autonome dans cette voie. C'est en particulier ce qui a été réalisé dans le cours en ligne CROSSCUT¹³ (phase 3 du projet, voir figure 1) où presque tous les modules de formation présentent et détaillent des exemples d'activités interdisciplinaires des différents pays, notamment dans le module « Prêt.e.s à explorer l'enseignement interdisciplinaire à travers des cas pratiques ? ».

Confirmant l'hypothèse que les enseignements transversaux se heurtent à l'omniprésence des matières scolaires, ces résultats rassemblent les principales difficultés ressenties par les enseignant.e.s, et met en lumière des pistes de formation possibles.

La direction de l'établissement peut jouer un rôle facilitateur dans la mise en place d'un enseignement transversal

Le soutien de la direction de l'établissement envers les enseignant.e.s se révèle être un facteur commun de la mise en place d'activités transversales, comme l'indiquent les résultats de l'enquête au niveau européen. Quelles formes peut prendre ce soutien ? Comment est-il perçu ?

¹³ En cours de finalisation, le cours en ligne CROSSCUT constitue un des livrables du projet et est accessible en français à l'adresse <https://crosscut.uab.pt/courses/course-v1:CROSSCUT+3+1/course/> et en anglais à l'adresse <https://crosscut.uab.pt/courses/course-v1:UAb+7+7/course/>. Il est constitué de 4 modules indépendants dont la durée de formation est estimée à 6 ou 7 heures par module, pour une durée totale de 27 heures.

Organisation matérielle du travail en équipe par la direction

C'est d'abord la question des espaces et du temps consacrés à la collaboration entre enseignant.e.s qui revient le plus souvent, dans l'enquête européenne et dans l'enquête française.

« Si vous souhaitez un changement et une amélioration des pratiques, il faut des mesures au niveau de l'établissement scolaire et pas uniquement la bonne volonté de quelques-uns. Un système doit être mis en place pour permettre la collaboration, qui doit être attendue et facilitée » (personnel de direction norvégien)

« Il est très important de donner du temps de concertation aux enseignants. On ne peut pas simplement leur demander d'organiser ce type d'enseignement » (enseignant norvégien)

« Depuis le début de l'année je passe mon temps à chercher des profs [...] à trouver des créneaux. On se croise tout le temps entre deux portes [...] si on veut vraiment mener des projets interdisciplinaires il faut qu'on ait des temps et des espaces dédiés » (enseignant français)

En France, le travail collectif entre enseignant.e.s est organisé par la direction, lors notamment des temps de concertation obligatoires d'une heure et demie par semaine, inclus dans le service des enseignant.e.s en REP+. Une grande partie de ce temps a été investie dans la préparation de la rentrée 2016 (entre 3 et 7 demi-journées environ pour préparer les projets interdisciplinaires ou l'accompagnement personnalisé, sans compter les formations spécifiques à la réforme). Dans d'autres collèges, des heures de concertation ont été créées, mais de manière moins régulière et cette concertation se fait aussi et surtout lors de temps informels. Malgré ces efforts visibles des directions pour dégager du temps, l'ensemble des enseignant.e.s français.es des collèges interrogés jugent le temps de concertation prévu insuffisant pour cette rentrée particulière 2016, et regrettent le fait d'être obligé.e.s de choisir avec parcimonie les heures de co-intervention. Ils et elles voudraient qu'on leur donne les moyens de pouvoir échanger non seulement lors de la préparation des séances interdisciplinaires, mais aussi lors des séances elles-mêmes. Un bémol toutefois pour un collège dont les enseignant.e.s notent le changement bénéfique d'organisation du travail de la direction elle-même :

Le rapport au temps semble avoir changé depuis que le collège suit une organisation par projet : « *l'absence de projets faisait que le rapport au temps n'était pas le même : [la direction] avait sa temporalité, mais le prof... pas vraiment* ». C'est tout « *le travail co-réfléchi, co-animated, co-préparé et c'est tout ce qui est transversal qui amène à créer de la perméabilité entre les classes, en tant que territoires...* »

Un autre enseignant ajoute : « *ça peut donner le sentiment qu'on travaille plus parce qu'en fait on ne travaille pas au même moment qu'avant mais je pense que si on quantifie on a le même quota d'heures, sauf qu'elles nous arrangent peut-être moins... c'est le principe de travailler avec quelqu'un* »

Un autre frein matériel relevé par certain.e.s enseignant.e.s se situe dans le domaine logistique, dans l'articulation des emplois du temps des élèves, des enseignant.e.s, mais

aussi des salles. Dans un des collèges, c'est le manque de matériel informatique et de possibilités d'utiliser au quotidien les outils numériques qui est mis en avant.

Concernant le choix de l'organisation des enseignements interdisciplinaires à la rentrée 2016, l'enquête montre une variété de pratiques : un collège a choisi d'organiser des semaines interdisciplinaires regroupant tous les EPI, qui se concluent par la présentation par les élèves de leur projet interdisciplinaire à leurs camarades, temps fort de la vie de l'établissement. Les autres collèges ont organisé des projets interdisciplinaires trimestriels et/ou annuels, en EPI ou en accompagnement personnalisé. La plupart des enseignant.e.s pratiquent également l'interdisciplinarité au fil des cours, dans chaque discipline.

Organisation pédagogique du travail en équipe par la direction

Les principaux.ales peuvent proposer des projets interdisciplinaires en plus de ceux proposés par les équipes pédagogiques, mais laissent le choix aux équipes de s'en emparer ou non.

« Moi je peux inciter, je peux initier mais c'est pas moi qui ferai [les projets] donc si effectivement l'équipe pédagogique n'est pas partie prenante c'est même pas la peine de lancer quoi que ce soit »

Ils et elles ont parfois un rôle de conseil pédagogique au démarrage des projets, se pensant comme des « facilitateurs », organisent et accompagnent, souvent encouragent et valident un projet interdisciplinaire construit par les enseignant.e.s.

« Il faut organiser, il faut planifier, il faut évaluer, il faut initier ces périodes d'évaluations, ces périodes de diagnostics, ces périodes de réflexions : si vous ne le faites pas rien ne se fait / enfin moi je crois pas, je pense que c'est extrêmement important d'organiser le travail des autres, c'est d'ailleurs une de nos premières missions ».

Une organisation souple au niveau de la direction, qui puisse s'adapter aux aléas des projets, semble également favoriser l'interdisciplinarité, notamment par l'acceptation du fait que certains projets interdisciplinaires ne soient pas immédiatement à la hauteur des attentes, en facilitant la co-intervention lorsque les enseignant.e.s la réclament, puis en l'enlevant si les enseignant.e.s s'aperçoivent qu'elle n'est pas pertinente.

« Il y a 80 % des enseignants qui sont très engagés dans plein de projets, dans tellement de choses au niveau de l'établissement que je me dis [...] ils peuvent pas tout faire [...] j'aime autant qu'il y ait moins de projets qui soient très bien faits, que quantité de choses qui soient à moitié faites... ».

Les personnels de direction interrogé.e.s souhaitent encourager activement la définition d'objectifs pédagogiques communs, le partage des croyances professionnelles, ainsi qu'une confiance professionnelle entre les enseignant.e.s pour améliorer le travail en équipe nécessaire à un enseignement transversal efficace. Par exemple, un établissement norvégien a mis en place des programmes de formation destinés à l'ensemble du personnel et l'un de ces modules porte sur les activités transversales. Les enseignant.e.s ont ainsi l'occasion d'effectuer des comparaisons entre les matières et d'appliquer leurs compétences à d'autres matières. Dans l'enquête française, la mise en place de formations d'initiative locale a été ainsi évoquée plusieurs fois par les personnels de direction comme un moyen déjà utilisé

pour leurs équipes de prendre un temps commun de discussion et/ou de travail sur un projet précis.

Quelles conditions locales ou systémiques favorisent les pratiques interdisciplinaires en France en 2016 ? Exploration de nouvelles propositions d'hypothèse

Les résultats de l'enquête européenne décrits ci-dessus font état d'un recours assez peu systématique aux enseignements transversaux dans la plupart des pays étudiés. Or en France, à la rentrée 2016, première année de mise en place de la réforme du collège, la part des enseignements transversaux dans les collèges, du fait des EPI et dans une moindre mesure de l'AP et de la liaison école-collège, était massive. Dans ce cadre spécifique, l'analyse des données de l'enquête française réalisée en partie ci-dessus doit être détaillée sur l'aspect qualitatif de cette utilisation des enseignements transversaux : est-ce que la mise en place des EPI dans les cinq collèges étudiés a permis de se rapprocher de l'interdisciplinarité au sens de Lenoir (2008), concernant une mise en relation aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique ? L'objectif de la réforme du collège était bien celui-là, étant donné l'ancrage des EPI dans les programmes, l'inclusion des EPI dans la répartition horaire des matières et l'obligation de fait d'implication de quasiment tou.te.s les enseignant.e.s de l'établissement, mais s'est-il réalisé en pratique ?

Nos premières analyses ont montré que deux collèges sur les cinq étudiés avaient plutôt bien anticipé en termes de répartition du temps de travail la réforme du collège, sans que les pratiques enseignantes soient trop perturbées pour la plupart d'entre eux ou elles. Dans un autre collège, la mise en place des EPI n'a pas été facile et les enseignant.e.s ne trouvaient pas l'intérêt de tels changements, parce que « *l'interdisciplinarité, on en a toujours fait, avant ça s'appelait les IDD, mais c'était pareil* ». Dans les deux collèges restants, la mise en place des EPI a entraîné une dynamique collective que la plupart des enseignant.e.s ont suivi mais de nombreux questionnements sur le sens de la réforme du collège ont été soulevés et quelques enseignant.e.s n'ont pas du tout souhaité prendre part aux projets EPI.

La question de l'interdisciplinarité telle qu'observée dans la période 2016-2017 vient également cristalliser les préoccupations des collèges français autour des chantiers engagés depuis plusieurs années, dans la logique du socle commun depuis 2005, sur l'évaluation des compétence et l'enseignement par cycle. Comment les enseignant.e.s et les personnels de direction réagissent-ils ou elles à ces nouveaux changements ? Quelles logiques adopter pour continuer le travail collectif entamé centré sur la réussite des élèves ?

Cela nous amène à poser deux propositions d'hypothèse supplémentaires, spécifiques au contexte français, et qui feront l'objet des deux parties suivantes de cette note de recherche :

- la mise en place des EPI est facilitée par une habitude, une culture de travail collectif dans l'établissement ;
- pour tous les collèges étudiés, l'appropriation de la réforme de 2016 passe par la construction d'un équilibre fragile entre une autonomie pédagogique locale encouragée depuis plusieurs années et des contraintes nationales fortes accompagnant chaque réforme. C'est surtout à la direction, *via* le collectif créé dans l'établissement, qu'il incombe de créer et de maintenir cet équilibre.

3. L'interdisciplinarité suppose la constitution d'un collectif enseignant

Dupriez (2010) insiste sur la nécessité d'une dimension collective lorsque des enseignements transversaux sont en cause :

« Tout déplacement vers une approche par compétences, vers une approche interdisciplinaire et vers une pédagogie du projet, pour ne citer que celles-là, va nécessairement s'accompagner de transformations dans la division du travail à l'école et requérir un travail davantage concerté entre les enseignants. Car il est bien difficile pour un enseignant d'assumer à lui seul une démarche interdisciplinaire ou l'acquisition de compétences professionnelles de haut niveau. »

La réforme du collège, à travers l'organisation forcément commune de la répartition disciplinaire des EPI, le choix forcément commun des thématiques des EPI et des projets en eux-mêmes, vise bien à construire un collectif de travail dans les collèges. Or, dans de nombreux établissements, « *l'introduction d'un dispositif comme l'EPI, qui prévoit d'atténuer [le] morcellement disciplinaire, tend plus à raviver les discordes entre les individus et les controverses entre équipes pédagogiques d'autant que le manque de formation pour raffermir la collaboration entre collègues est décrié par les enseignants eux-mêmes* » (Faye et al., 2018). Quelles sont alors les relations entre les pratiques enseignantes et la mise en place ou le développement d'un travail collaboratif à l'échelle de l'établissement¹⁴ ?

À travers l'enquête CROSSCUT, analysons la manière dont des collectifs se sont mis en place (ou non) dans les établissements que nous avons étudiés. Pour cela, nous allons nous référer à un modèle théorique de collectif de travail qui est la communauté d'apprentissage professionnel (ou *professional learning community*). Ce modèle, qui vise un processus d'amélioration continue de l'enseignement ou de développement professionnel par une réflexion sur ses propres pratiques, est défini par exemple par Saussez (2015) comme « *un mode particulier de structuration des modes de coopération entre les enseignants formant une communauté au sein de l'établissement à propos de leur travail et d'une démarche collective d'investigation critique des pratiques d'enseignement mises en œuvre par ceux-ci et dont la cible principale est l'amélioration de l'apprentissage et de la réussite de tous les élèves.* »

Les études portant sur le fonctionnement des communautés d'apprentissage professionnel des enseignant.e.s montrent un impact positif sur leur développement professionnel (Prenger et al., 2017). En effet, d'après Feyfant (2017), « *l'autonomie d'un collectif (l'établissement) est interdépendante de l'autonomie de chacun des membres du collectif. Elle s'inscrit dans un cercle vertueux passant par la responsabilisation, l'engagement, le sens du travail, donc l'efficacité, la reconnaissance et la satisfaction et conduisant à une amélioration des apprentissages des élèves et du développement professionnel des personnels enseignants.* »

Incluant toujours cette idée de gain individuel dans le processus collectif, Gibert (2018) synthétise les principales caractéristiques des modèles de communautés d'apprentissage

¹⁴ Les développements ci-dessous ont fait l'objet d'une autre publication (Reverdy, 2019).

professionnel soulignées par différents travaux, caractéristiques que nous allons reprendre pour structurer cette partie :

- une construction commune de ressources passant par un travail sur le contenu d'enseignement et une confrontation des pratiques ;
- le partage d'un objectif commun, qui suppose un climat de confiance entre les enseignant.e.s ;
- la production de savoirs professionnels débouchant sur une expertise collective ;
- un leadership ou du moins une responsabilité partagée qui puisse notamment assurer la continuité des décisions prises d'une année à l'autre.

Même si elles ne concernent pas directement l'interdisciplinarité et que toutes les équipes d'enseignant.e.s ne sont pas constituées en communautés d'apprentissage professionnel, nous essaierons d'identifier ces différentes dimensions dans les activités d'enseignement interdisciplinaires telles que nous les avons étudiées.

Quelle construction commune de ressources ?

Le travail autour de ressources communes, par exemple la construction de projets interdisciplinaires, semble forcer à une entente qui ne se décrète pas et n'est pas forcément une habitude de travail. Cela n'est pas évident pour les enseignant.e.s, comme dans ce collège rural étudié, où la culture majoritaire des enseignant.e.s est celle du ou de la traditionnel.le maître.sse isolé.e dans sa classe. Il s'agit de la situation ordinaire de la plupart des établissements français d'après les personnels de direction des autres collèges étudiés, situation qu'ils et elles ont connue avant le travail mis en place dans leur collège. Cette culture traditionnelle n'empêche pas les enseignant.e.s de s'investir dans de nombreux projets, en particulier des projets culturels. Ils le font soit de manière disciplinaire, soit de manière pluridisciplinaire, voire interdisciplinaire, parfois avec des partenaires extérieurs (comme les collectivités locales ou les établissements culturels et artistiques).

Dans tous ces projets, il y a production de ressources communes, mais la construction de projets interdisciplinaires comme les EPI passe par une étape supplémentaire de confrontation des pratiques enseignantes :

« Il y a eu quelques tensions entre l'équipe de SVT [sciences de la vie et de la Terre] et de physique parce qu'ils ne fonctionnaient pas de la même manière mais ça ne leur posait pas de soucis jusque-là parce qu'ils n'avaient pas eu de projets en commun ».

Cette confrontation peut se faire lors des temps dédiés à la préparation des projets, répartis selon leur avancée : les temps de concertation, qui sont utilisés pour tracer les grandes lignes des travaux communs ; un travail plus précis sur la préparation des séances se fait en petits groupes d'enseignant.e.s, qui mettent à disposition des autres les documents travaillés, pour relecture et utilisation directe dans les classes. Pour la suite, les enseignant.e.s communiquent sur l'avancée des élèves et les difficultés rencontrées, pour ajuster les prochaines séances.

Mais pour que la confrontation des pratiques débouche sur une véritable construction commune, il faut l'appréhender sur un temps long, comme dans un collège étudié, où l'installation d'un climat de confiance s'est faite au fur et à mesure de la confrontation des pratiques :

« *On croyait qu'on faisait du co-travail mais on n'en faisait pas, avec le recul sept ans plus tard... [...] on était tous les deux ensemble mais en fait on restait très disciplinaires [...] après on a changé les choses naturellement parce qu'on s'est fixé d'autres objectifs pour répondre à d'autres besoins [...] il fallait être ensemble dans la même salle c'était déjà novateur, donc il faut tâtonner pour arriver à avancer.* »

Enfin la ressource construite en commun peut enrôler tout le collège, comme dans cet établissement étudié où le travail collectif s'est cristallisé autour de la construction d'un livret de compétences de l'élève, qui a conduit à une réflexion très approfondie sur l'approche par compétences et sur l'évaluation : « *Les disciplines ont complètement... se sont effacées au profit des compétences, c'est-à-dire qu'il y a certaines compétences qui sont évaluées par tous.* » L'idée est partie d'une discussion entre deux enseignantes en formation et a été généralisée en moins de deux ans à quasiment tou.te.s leurs collègues, ce qui permet de penser que la ressource répondait à des préoccupations communes.

Dans un autre collège, un dispositif spécial d'accueil et d'intégration des nouveaux enseignant.e.s à la rentrée, organisé par les seul.e.s enseignant.e.s, permet d'expliquer justement l'intérêt, la construction et les modalités du collectif de travail instauré par l'établissement.

Pour tous les collèges enfin, la ressource construite en commun peut être le projet d'établissement, qui doit rassembler les différents projets de l'établissement dans les axes structurants choisis par le collectif. On le sait, même s'il est obligatoire depuis 1989, ce document officiel et administratif n'est pas toujours issu d'un travail collectif et les directions ont des difficultés à fédérer les enseignant.e.s autour d'orientations davantage pédagogiques.

Quel partage d'un objectif commun ?

Nous avons déjà vu plus haut qu'une vision commune de l'interdisciplinarité était nécessaire à trouver dans chaque établissement, entre personnel de direction et enseignant.e.s, comme point de départ d'une réflexion sur la compréhension mutuelle et l'acceptation des autres matières, comme le signale une principale :

L'interdisciplinarité est un processus : « *elle prend plusieurs formes en fonction du projet, en fonction des personnes, en fonction des élèves, en fonction de beaucoup de choses / quelques fois on est dans l'inter-, quelques fois on est dans le pluri-, quelques fois on est dans le rien : on est dans le chacun chez soi* »

L'objectif commun d'un collectif qui se crée à l'intérieur d'un établissement est clairement la réussite des élèves, qui fait le pont entre la direction et les enseignant.e.s : il se crée alors une relation de confiance. Quand cette confiance n'est pas établie, le travail de chacun.e est remis en question, comme dans un collège étudié : les personnels de direction disent ne pas expliciter suffisamment les enjeux des EPI aux enseignant.e.s et, de leur côté, les enseignant.e.s semblent ne pas assez s'engager et manquer d'autonomie.

« *C'est la rencontre entre une équipe de direction qui avait envie d'avoir une approche différente de l'élève et de ses difficultés, [...] entre une équipe d'enseignants qui était en plein questionnement et puis une vie*

scolaire qui avait aussi envie d'avoir un climat sympa dans l'établissement et tout le monde s'est retrouvé, les idées ont fusé lors de réunions au fur et à mesure et puis voilà... »

« La bienveillance et le souci du travail collectif, c'est-à-dire que si on isole [un enseignant] c'est l'élève à la fin qui va y perdre et c'est collectivement qu'on va y perdre »

Dans cette relation de confiance, chacun.e « *gagne quelque chose dans la relation à l'élève* », dans un processus gagnant.e-gagnant.e, comme le constate Tardif (2007), pour qui « *les pratiques collectives fonctionnent dans la mesure où elles font sens pour les enseignants, qu'elles tiennent compte des contraintes et conditions de leur travail et qu'elles induisent un véritable partage entre eux. Les enseignants ne veulent pas collaborer pour le plaisir de collaborer ! Ils veulent en tirer quelque chose qui contribuera à la qualité de leur travail, notamment le travail avec leurs élèves.* »

La volonté de travailler ensemble s'est bâtie progressivement (en 3, 5 ou 7 ans dans quatre collèges sur les cinq étudiés) et ne concerne pas tous les enseignant.e.s. Là où la relation de confiance s'est instaurée, souvent par affinité personnelle et/ou professionnelle, les échanges deviennent plus habituels et cela crée une émulation réciproque. Cette dynamique a souvent été construite par quelques enseignant.e.s leaders, à partir de problématiques rencontrées par les collèges, comme par exemple l'amélioration de l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers ou le développement d'une réflexion sur la manière de répondre aux besoins des élèves en difficulté, notamment en éducation prioritaire (problématiques de décrochage et de difficultés sociales entre autres).

« L'interdisciplinarité, elle leur donne une autre entrée pour leur discipline... et ce qui est vraiment caractéristique de cet établissement c'est que : parce qu'on est en éducation prioritaire, parce que les élèves sont en difficulté, ça leur donne envie de travailler autrement et de travailler à plusieurs, de pas être seul. »

« Cette confiance entre professionnels quand on ouvre la salle de classe, quand on est en co-enseignement c'est aussi quelque chose qui peut être vécu difficilement en France, parce qu'on n'est pas encore habitués à ces pratiques-là [...] avoir un collègue possiblement en position d'évaluateur [...] c'est un verrou à faire sauter pour développer l'interdisciplinarité [...] ici ça se passe plutôt bien, mais ça s'est construit. »

Une des problématiques de ces collectifs créés, c'est la pérennisation. Un personnel de direction évoque un grand nombre de départs d'enseignant.e.s une année, dont il craignait que cela fragilise le collectif. Au final, « *il apparaît finalement que la plupart des collègues qui sont arrivés il y a deux ans se sont engagés, se sentent bien dans la dynamique de l'établissement et deviennent eux aussi forces de propositions dans différentes actions. [...] Nous avons donc des indices qui nous laissent penser que nos projets et notre déclinaison de l'autonomie reposent plutôt sur leur pertinence éducative* » que sur les interactions personnelles développées dans l'équipe originelle.

Quelle production de savoirs professionnels pour quelle expertise collective ?

Pour de nombreux enseignant.e.s, l'interdisciplinarité est avant tout une occasion de prendre du plaisir à travailler avec des collègues. L'habitude de travail collectif amène les enseignant.e.s à s'appuyer sur les autres matières ou à saisir les opportunités qui se présentent pour faire des liens dans leur propre matière. Cela permet aussi d'éviter au maximum les redondances entre les disciplines. Certain.e.s enseignant.e.s ne voient pas vraiment de différence fondamentale entre leurs cours disciplinaires et interdisciplinaires, dans la préparation notamment, à part le temps à trouver pour travailler à plusieurs. Les pratiques individuelles, interdisciplinaires et par projet ont une influence mutuelle :

« Ce que ça nous apporte sur nos pratiques ça je pense qu'on l'a avec le recul [...] et après des échecs de projet »

« Maintenant je trouve que toute seule dans ma salle de classe avec mes élèves je m'ennuie. »

« Le lien se fait automatiquement d'ailleurs entre les cours [...] Je sais ce qu'ils font en histoire, je peux en parler, je peux faire écho à ce qu'ils font. »

« Ce qui fonctionne bien c'est quand il y a ces trois étapes-là : la conception où on se met tous d'accord [sur] les compétences à travailler / il y a le moment du cours où on voit effectivement si les élèves adhèrent ou pas et si le co-travail a fonctionné / et puis il y a le moment de l'analyse où on se met d'accord, on essaye de prendre du recul, soit très rapidement, soit au bout de plusieurs semaines et l'idée c'est de réadapter le plus régulièrement possible ».

On voit dans ce collège particulier une expertise collective et un recul sur les pratiques qui se sont construits sur un temps long, et qui autorise les enseignant.e.s lors de séances de co-intervention à s'aventurer dans le périmètre d'un autre matière.

« Cette légitimité d'intervenir sur une autre discipline que la nôtre elle se fait naturellement parce qu'on se connaît, on se fait confiance, on s'autorise... »

A contrario, certain.e.s enseignant.e.s ne semblent pas souhaiter s'inscrire dans ce processus collectif, pour des problèmes de confiance en soi et d'absence d'envie de partager leurs habitudes de travail de peur d'être jugé.e.s, selon les enseignant.e.s interrogé.e.s. Nous reviendrons sur ces réticences dans la dernière partie de cette note.

« Travailler ensemble c'est quelque chose qui est pas forcément acquis d'avance, je pense que ça serait peut-être l'occasion effectivement qu'on ait... un apprentissage pour nous aussi de ça »

L'interdisciplinarité se met donc en place progressivement. Certain.e.s enseignant.e.s commencent par travailler avec des collègues d'une matière proche (par exemple histoire-géographie et français, ou éducation physique et sportive et sciences de la vie et de la Terre). D'autres travaillent d'abord à deux matières, pas plus, avant de faire des projets concernant plusieurs matières.

Le fait de travailler avec d'autres matières permet bien entendu de remettre en question sa propre pratique, son regard sur ses habitudes, voire ses critères d'évaluation, pour les modifier. Cela « ouvre le champ des possibles » et permet de rassurer les enseignant.e.s en partageant par exemple les échecs vécus.

« *Tu ne te sens pas en échec parce que ça n'a pas marché, tout le monde est d'accord pour dire que la classe est plutôt difficile. Alors que quand tu es tout seul tu peux te dire ça a pas marché, c'est moi. C'est ça que j'aime dans le travail à plusieurs.* »

« *Ça nous décentre et c'est intéressant sinon on ne se remet jamais en question* »

« *C'est plus intéressant en termes de contenus, on est moins limités dans le temps, moins limités dans la forme / c'est beaucoup plus intéressant le rendu final, l'objet final* »

On retrouve l'idée évoquée par Darbellay (2011) d'*«une pratique de l'échange interdisciplinaire qui permet une juste appréciation de la discipline sous les deux aspects de la prise de conscience de sa relativité et de la découverte de sa radicale spécificité»*. La cohérence d'ensemble des enseignements permise par les pratiques interdisciplinaires entraîne même, pour quelques enseignant.e.s, une certaine légitimité qui semble manquer aux matières prises en compte séparément : « *Quand on se croise entre disciplines, on va donner une intention qui est encore plus puissante parce qu'on est deux ou trois.* »

Quel leadership ou quelle responsabilité partagée ?

La dernière dimension des communautés d'apprentissage professionnel que nous évoquerons ici concerne la responsabilité partagée des collectifs qui se créent dans les établissements : est-ce que cette responsabilité est réellement partagée entre direction et équipes pédagogiques ? Comment se construit-elle dans la durée ? Quel est le rôle exact des personnels de direction dans le partage (ou la délégation) de ce leadership¹⁵ ?

Le leadership éducatif « *est le résultat d'un travail collectif à long terme, au cours duquel les directions et enseignants parviennent à identifier leurs acquis et ressources internes, à se fixer des objectifs communs et à négocier les actions communes à court et moyen terme qui leur permettront de les atteindre, enfin à se donner les moyens de vérification qui les rendront aptes à identifier les progrès réalisés et à déterminer les régulations à venir* » (Gather Thurler *et al.*, 2015). Dans le cadre de l'enquête, de quelle manière les directions¹⁶ impulsent puis soutiennent la construction des collectifs ? Quelles sont leurs représentations par rapport à une responsabilité ou un leadership partagé ? Une principale d'un collège urbain compare par exemple le collège qu'elle dirige à un laboratoire d'idées :

¹⁵ Sur le choix du terme *leadership*, ses différentes déclinaisons et les différences avec pilotage ou management, voir l'article du blog Eduveille de Thibert « [Quelques rappels sur le leadership](#) » et le Dossier de veille de l'IFÉ [Pilotes et pilotage dans l'éducation](#) (Rey, 2019).

¹⁶ Dans l'éducation prioritaire, l'inspecteur référent ou l'inspectrice référente est également présent.e dans les collèges pour aider à construire l'organisation pédagogique, en fluidifiant la liaison entre les enseignant.e.s et les directions. Hors éducation prioritaire, ils ou elles peuvent proposer ou aider à construire des formations qui correspondent aux besoins des enseignant.e.s.

« *J'ai envie de dire que le collège [...] est devenu un laboratoire à la fois expérimental sur des projets interdisciplinaires mais pas que... sur l'innovation pédagogique* »

D'autres personnels de direction insistent davantage sur la création ou l'impulsion d'une dynamique comme rôle essentiel du ou de la pilote :

« *Ma vision du pilotage dans l'établissement c'est : il faut essayer, il faut lancer des graines et puis on récolte là où ça pousse / voilà donc évidemment dans le lot y a des choses qui vont pas perdurer mais en même temps ce qui est le plus important c'est de créer une vraie dynamique et une envie.* »

Pour le travail sur « *le projet d'établissement, le contrat d'objectif, là c'est effectivement moi qui initie mais y a plein d'autres moments où ils se rencontrent soit par équipe disciplinaire, soit par équipe pédagogique et là ils sont libres.* »

Cette mise en place du travail collectif passe par un arbitrage des différents projets à mettre en œuvre dans le cas des EPI (« *l'idée c'était de hiérarchiser quand même les demandes par rapport à un projet présenté qui était suffisamment avancé ou pas* »), ou de manière plus générale par la mobilisation de toutes les instances existantes (conseil pédagogique, conseil d'administration...). Il semblerait que le conseil pédagogique soit devenu, dans ce qui ressort de l'enquête, un des lieux privilégiés de dialogue entre direction et enseignant.e.s pour prendre le temps de construire et de valider en commun les projets proposés et une organisation commune. Certes ces décisions ont été incitées et/ou appuyées par la direction, mais elles semblent avoir été prises de manière collégiale, entraînant l'instauration d'un leadership partagé plus affirmé dans ces établissements.

« *En 2012 [...] il y avait des enseignants très attachés à l'idée qu'un enseignant il est autonome dans sa classe et qu'on n'a pas de droit de regard sur ce qui s'y passe : le conseil pédagogique était boycotté [...] la deuxième année j'ai dit : "viens qui veut" du coup tout le monde est venu [...] c'était à mon avis nécessaire pour pouvoir passer à une construction plus sereine / et la troisième année les choses se sont mises en place donc en fait ça se construit avec des personnes évidemment, mais ça se construit aussi sur un pilotage et sur comment on donne envie aux gens de travailler ensemble.* »

L'ensemble des personnels de direction interrogé.e.s, qui ont des objectifs et une vision très clairs de la mise en place de leur projet d'établissement, connaissent les difficultés de mise en œuvre et de pérennisation de cette construction : « *c'est bien installé mais [...] cette relation de confiance [...] est plus facile à détruire qu'à créer* ». Nous avons observé que, même dans les collèges où le travail collectif est déjà installé, lorsque certain.e.s enseignant.e.s n'appliquent pas la progression commune par exemple, cela bloque le fonctionnement global de l'organisation, ce qui aurait eu semble-t-il moins de conséquence sur le travail de chaque enseignant.e avant la mise en place de la réforme du collège. Les enseignant.e.s peuvent se considérer comme abandonné.e.s par la direction de l'établissement : « *on s'est débrouillés comme on a pu pour mettre en place notre EPI* », les

divers temps de préparation des projets et de dialogue avec la direction n'ayant été apparemment pas suffisants ou explicites.

« Évidemment on n'avait pas de modèles, c'est à nous de le créer, on l'a créé... mais déjà ça a demandé beaucoup de réflexions »

Une fois l'impulsion ou la dynamique créée, l'organisation du collectif et le soutien à ces membres relève également du rôle de la direction. Rassemblant plusieurs travaux de recherche internationaux, Feyfant (2017) relie le partage de l'objectif commun de réussite des élèves au rôle pédagogique de la direction : « *Cette direction pédagogique est en fait la traduction de la fonction d'initiative pédagogique dont chaque professeur doit être porteur, qui doit être répartie entre les acteurs, et coordonnée par le chef d'établissement. De plus, ce sont les actions de leadership visant à promouvoir le développement professionnel des enseignants qui sont le plus efficaces en matière de leadership pédagogique.* »

D'après Baluteau (2009), les personnels de direction déploient de façon discontinue trois « régimes d'action » distincts pour manager les équipes d'enseignant.e.s : un régime d'incitation que nous venons d'examiner, et des régimes d'imposition et d'accompagnement.

Cela peut passer par exemple par la formalisation de rôles d'animation endossés par des enseignant.e.s que nous appellerons leaders, comme dans un collège étudié de REP+ où les responsables d'un dispositif ou d'une thématique (EPI, éducation au développement durable, liaison CM2-6^e...) sont appelés « pépiniéristes » et le dispositif « arboretum »¹⁷. Ces personnels, qui peuvent être non enseignant.e.s, partagent ce rôle de médiation ou de personne ressource, à la fois pour centraliser et réfléchir aux problématiques du dispositif, mais également pour ne pas se disperser dans trop de dispositifs mis en place. Cela crée un maillage de la prise en charge et permet la mutualisation des problèmes rencontrés lors de réunions régulières entre la direction et une partie des enseignant.e.s leaders (Reverdy & Thibert, 2015).

« On fait tout notre possible en tout cas pour essayer de conjuguer l'envie, ne pas stériliser l'envie parce que ça tient aussi beaucoup aux enseignants qui sont force de proposition et qui tiennent les projets ensemble. »

Notons que la direction du collège proposant l'arboretum fonctionne elle aussi sur un mode de leadership partagé, en se répartissant les dossiers selon les intérêts de chacun.e, alors que la vision plus répandue (observée dans les autres collèges de l'enquête) consiste en une répartition par niveau de classe ou par importance politique ou institutionnelle des thématiques concernées. Une des conséquences de cette organisation est que la manière même de travailler semble avoir changé aussi pour les enseignant.e.s :

« L'absence de projets faisait que le rapport au temps n'était pas le même. [La direction] avait sa temporalité, mais le prof... pas vraiment [...] le travail co-réfléchi, co-animé, co-préparé, c'est tout ce qui est transversal

¹⁷ « *Cette appellation recouvre l'idée que loin de ne voir qu'une seule espèce, on constate de la variété, des essences différentes et la possibilité pour tous et chacun de s'engager dans quelque chose de stimulant. [...] L'arboretum c'est donc notamment 1h30 de concertation hebdomadaire ritualisée. [...] Une des conditions de fonctionnement de cet arboretum est d'accepter le droit à l'erreur, que l'on doit reconnaître aux élèves mais aussi pour nos propres projets.* »

qui amène à créer de la perméabilité entre les classes [...] à un moment donné il y a quelque chose au niveau de la temporalité qui a changé ».

Ainsi le leadership de la direction peut faciliter le leadership enseignant, par deux aspects : « *d'une part, la manière dont l'encadrement statutaire reconnaît et prend en compte le leadership informel qu'exercent les membres du personnel ; d'autre part, la manière dont ce même encadrement statutaire parvient à instaurer une organisation du travail qui valorise le capital professionnel existant, de manière à faire le saut qualitatif indispensable pour atteindre l'objectif visé* » (Gather Thurler et al., 2015). Mais ce partage du pouvoir et des prérogatives de la direction est en même temps redouté par les directions elles-mêmes, qui savent que, quoi qu'il arrive, ce sont elles qui seront responsables des décisions prises (Progin, 2017). Du côté des enseignant.e.s, le climat de confiance n'est pas forcément accepté et peut ne pas correspondre à leurs convictions professionnelles :

« Soit [certains enseignants] sentent qu'ils ont de la prise, une emprise sur les autres et qu'ils vont pouvoir continuer à faire valoir ce qu'ils pensent être juste pour leurs fonctions, leurs missions / soit ils y arrivent pas et ils se disent : "ben non y a quelque chose qui est en train de s'inverser" donc ils partent / c'est la vie d'un établissement ».

De cette dernière citation émergent la particularité d'un leadership partagé dans le cadre français, où l'autonomie des établissements n'est pas aussi forte que dans d'autres pays. Le cadrage national constraint à la fois l'autonomie financière et l'autonomie pédagogique des établissements, et impose très régulièrement des changements d'organisation des horaires et des contenus d'enseignement, sans prise en compte des particularités locales. Les personnels de direction restent le plus souvent maitres des décisions de leur établissement mais, comme ils ou elles sont nommé.e.s pour quelques années (entre 3 et 8 ans maximum), la question de la pérennisation du travail engagé est problématique à chaque changement de direction.

4. Les collèges étudiés dans l'enquête CROSSCUT face à la réforme du collège

Abordons maintenant la dernière proposition d'hypothèse issue des réflexions autour de l'enquête française du projet CROSSCUT, afin de mieux analyser la manière dont les collèges étudiés se sont appropriés les différents changements survenus depuis quelques années, au-delà de la réforme de la rentrée 2016. Le contexte très particulier de la mise en place de la réforme nous invite à situer cette réforme dans un temps long, celui de l'histoire du collège unique et de tout ce qui l'accompagne, et dans le contexte européen décrit plus haut.

« Si l'évaluation externe des établissements scolaires en France s'inspire de référentiels supra- et/ou internationaux, on ne peut néanmoins parler de transfert, de transplantation ni même d'emprunt. Ce n'est qu'à partir du moment où le développement d'une préoccupation dans l'espace européen est mis en relation avec l'agenda national des politiques scolaires, que les conditions paraissent suffisantes pour établir une concordance entre des orientations jusqu'alors bien distinctes. [...] Pour le dire autrement, c'est un changement politique interne qui conduit à un changement cognitif et non

l'inverse. La dimension européenne des orientations et des dispositifs peut donc aller de pair avec des formes de mobilisation d'acteurs pour l'essentiel ancrées dans des cadres nationaux, souvent néo-corporatistes : aujourd'hui encore, le changement instrumental s'opère davantage par sédimentation, conversion et combinaison des dispositifs que par simple importation de l'innovation. » (Buisson-Fenet & Pons, 2012)

Parmi les changements récents concernent le collège, notons sans souci d'exhaustivité ceux qui ont été évoqués lors des entretiens dans les cinq collèges étudiés :

- la mise en œuvre du socle commun et de ses compétences de base : les enseignant.e.s, avant 2016, ont eu à travailler avec des programmes qui ne prenaient pas réellement en compte ce socle ; en 2016, il fallait s'approprier les programmes de toutes les matières et de toutes les années du collège, ainsi que les compétences du socle et les croisements entre enseignements ;
- les cycles d'enseignement qui ont été modifiés en 2016 notamment pour rendre visible la liaison école-collège, entraînant un travail collectif pluriannuel et global, ainsi qu'un travail avec les collègues du primaire ;
- l'évaluation par compétences, rendue nécessaire avec le livret scolaire unique mis en place en 2017, auquel se superposent les traditionnels bulletins de note, sauf dans un collège étudié qui travaille sans notes ;
- la refondation de l'éducation prioritaire pour les collèges concernés (soit 3 sur les 5 étudiés dans le projet CROSCUT), qui a pérennisé les temps de concertation hebdomadaires, facilitant a priori le développement d'un travail collectif.

Pour Fondeville et Raybaud-Patin (2018), « *la réforme du collège peut être observée comme un analyseur des enjeux socio-historiques qui pèsent sur les débats en éducation* », et notamment autour de la fonction éducative du collège¹⁸, qui a toujours été « coincé » entre une école primaire centrée sur l'éducation et le développement des élèves et un lycée qu'il faut alimenter par un processus de sélection, mais aussi autour de la conception du métier d'enseignant.e, entre liberté pédagogique et pression hiérarchique favorisée par la création de nouvelles hiérarchies intermédiaires.

En citant les travaux de Dutercq, Fondeville et Raybaud-Patin (2018) précisent qu'une politique nationale est toujours difficile à concilier aux nécessités d'une situation particulière et aux besoins effectifs des publics d'un collège précis, et que la réforme du collège présente des « *tensions existantes entre une stratégie de limitation des risques et une stratégie d'innovation qui animent la conception et la mise en œuvre des dispositifs préconisés à l'échelle des politiques éducatives nationales* ».

Selon Albero (2018), « *il n'y a donc pas un modèle de collège ou une réforme mais des interprétations et des mises en œuvre différentes de la vie dans les établissements et de la réforme en tant qu'orientation donnée par le politique. [...] il n'y a pas un dispositif, mais autant d'interprétations que d'acteurs de ce qui peut faire dispositif dans une action collective, conduisant à diverses conduites (proaction, transaction, négociation,*

¹⁸ « *Chacun de ces grands rendez-vous avec le collège avait suscité des débats publics qui se sont progressivement médiatisés et cristallisés, au cours des années 1980, en des prêt-à-penser explicatifs d'une supposée crise scolaire bien au-delà du seul collège [...], en opposant par exemple enseignements disciplinaires et enseignements pluridisciplinaires* » (Fondeville & Raybaud-Patin, 2018).

évitement, retrait, opposition, etc.), parfois comprises par le politique comme de la “résistance” au changement ou à l’innovation. »

La réaction des enseignant.e.s observée à travers les EPI

La notion d'appropriation d'une réforme n'est pas aisée à aborder : elle sous-entend, dans un contexte organisationnel particulier, un remaniement des pratiques des enseignant.e.s et personnels concerné.e.s, qui traduisent et transforment les prescriptions qui leur sont faites (Lefevre & Brossais, 2018). Cette notion d'appropriation porte une ambivalence car elle fait référence à la fois aux notions d'adaptation, c'est-à-dire de « rendre propre à un usage » et d'attribution, au sens de « faire sien ». Elle nécessite donc de prendre en compte les phénomènes collectifs sans se réduire à l'unité des individus, mais également les processus de développement qui l'accompagnent, ainsi que l'invention et la créativité quotidienne utiles pour répondre à l'imprévu et à l'incertitude de l'environnement.

« L'appropriation est présentée comme un processus dynamique où la participation active à un collectif et une culture donnée permet à l'individu [...] de déclencher des transformations de lui-même et de son environnement à travers son activité. » (Faye et al., 2018)

D'après notre enquête, la mise en place pratique de l'ensemble de la réforme a été compliquée dans tous les établissements concernés. Elle a provoqué un bousculement des habitudes de travail pour beaucoup d'enseignant.e.s, qui se sentent en difficulté et n'arrivent pas à gérer à la fois les nouveaux programmes disciplinaires et les projets interdisciplinaires. La réflexion de certains se porte d'abord sur l'aspect disciplinaire, ce que fait remarquer un.e enseignant.e :

« L'interdisciplinarité tout le monde ne l'aime pas, il y en a qui aiment leur matière et puis c'est tout [...] à partir du moment où [la liberté pédagogique] empiète sur l'apprentissage des élèves, c'est pas normal »

« En fait on est un peu tiraillés voilà entre les compétences des programmes, la discipline, l'interdisciplinarité et en fait ça repose un peu sur nous profs de devoir faire le lien entre tout ça... et c'est vrai que ça peut paraître compliqué »

Un personnel de direction craint une lassitude possible des enseignant.e.s autour du thème de l'interdisciplinarité, puisque des dispositifs interdisciplinaires existent depuis la fin des années 1990. Un collège a par exemple choisi de garder les dispositifs interdisciplinaires antérieurs sous forme d'ateliers en maintenant l'idée de la co-intervention, puis de transformer ces ateliers en EPI : l'interdisciplinarité a donc été continuée et adaptée aux réformes successives sans rupture, ce qui n'a pas été le cas dans la plupart des collèges français, comme le signale un principal :

« Les profs sont dans des questionnements perpétuels depuis la mise en place de la réforme du collège, est-ce qu'on est dans le cadre ? Est-ce qu'on a encore le droit de faire les choses ? Est-ce que si on fait les choses comme ça on est toujours dans l'esprit de ce qu'on doit faire ? »

À propos des effets de la mise en place d'un dispositif particulier comme les EPI, Lefevre et Brossais (2018) précisent qu'*« aucun dispositif pédagogique ou processus standardisé ne peut, selon nous garantir un effet programmé et attendu sur les apprentissages des élèves. [...] si certaines réformes pédagogiques ne réussissent pas à s'implanter dans les pratiques des acteurs éducatifs, ce n'est pas parce qu'elles sont intrinsèquement "inadéquates" mais parce que les logiques des acteurs (motifs, intérêts, référentiels éducatifs), leurs pratiques et leurs contextualisations ne sont pas suffisamment prises en compte. »*

Et en effet, l'adaptation de la réforme au cadre du collège a été laissée à la libre décision de l'établissement, mais dans un cadre très contraint. Par exemple, un personnel de direction précise que, pour répondre à une enquête sur les enseignements pratiques interdisciplinaires demandée par sa hiérarchie, l'item « À quel niveau de classe traitez-vous telle thématique ? » lui a posé problème car le collège n'a pas travaillé par progressions mais par parcours, sans rigidifier ou codifier par niveau :

« Nous sommes en décalage avec ce type de cadrage institutionnel alors même que nous développons un grand nombre de projets interdisciplinaires, dans l'esprit de la réforme. »

Pour les EPI, huit thématiques ont été imposées pour tou.te.s les élèves dans le cycle 4, pas toujours alignées avec les nouveaux programmes disciplinaires et engendrant une difficulté supplémentaire dans la construction des emplois du temps. Un autre exemple vécu comme un réel carcan par tous les collèges étudiés a été le dispositif de formation prévue, très descendant puisque les personnels d'encadrement (directions et inspection) ont été formés d'abord, puis ça a été le tour de quelques enseignant.e.s sélectionné.e.s dans les collèges qui avaient à charge de former leurs collègues, comme s'ils ou elles pouvaient s'improviser formateurs et formatrices, ou comme si une imprégnation par les pairs étaient suffisante.

Les cinq jours de formation que les enseignant.e.s ont suivis (deux jours sur la réforme du collège, trois jours sur les nouveaux programmes disciplinaires) ne se sont pas bien passés dans l'ensemble, sans compter les remplacements à assurer lors de l'absence des collègues parti.e.s en formation. Ils ont eu lieu entre janvier et juin 2016, pour une application à la rentrée 2016. Dans ces formations, beaucoup d'enseignant.e.s n'ont pas compris l'esprit de la réforme et l'intérêt d'articuler programmes, socle commun, accompagnement personnalisé et projets interdisciplinaires. Les enseignant.e.s de deux des collèges étudiés ont été pris.es à partie lors de ces formations par leurs collègues, accusé.e.s d'avoir anticipé par leurs projets la réforme contestée. Les formations ont été vécues comme très descendantes, les formateurs et formatrices ont été dans l'ensemble très normatif.ve.s, et (parce que) les formations ont eu lieu alors que tous les éléments de la réforme n'étaient pas encore tout à fait détaillés par le ministère de l'Éducation nationale, ce qui a placé les personnels d'encadrement dans une position très inconfortable. Un principal adjoint aurait préféré une formation en établissement :

« On aurait pu construire de manière plus fine l'évolution de la pratique [...] que les professeurs aient le temps de s'approprier [l'accompagnement personnalisé] la plupart ils se sont appropriés mais quels espaces on leur donne de plus pour le faire ».

« *Les formations étaient douloureuses pour eux [...] parce qu'ils se sentaient vraiment en décalage [...] par rapport aux [enseignants des] autres établissements* »

Les enseignant.e.s auraient préféré avoir ce temps de formation pour préparer ensemble leurs futurs projets interdisciplinaires plutôt que de s'exercer sur des projets fictifs lors de la formation officielle. Pour tous les collèges, la mise en place de la réforme et des nouveaux programmes a en effet nécessité un travail énorme étalé sur plusieurs mois, pour lequel tou.te.s les enseignant.e.s ont consacré beaucoup plus de temps personnel que pour les autres rentrées.

« *En gros une réunion deux-trois heures toutes les trois semaines depuis janvier / cette année une fois par semaine pour adapter d'une séance à l'autre, on a fait une ou deux grosses sessions à chaque vacance / s'il avait fallu qu'on l'attaque ne serait-ce qu'en juillet sans avoir réfléchi en janvier je pense que le projet il est déjà dysfonctionnant / parce que là en termes de temps c'est juste pas possible* »

Interrogé.e.s sur les formations qu'ils auraient aimé avoir et qui pourraient changer les pratiques des enseignant.e.s les plus réticent.e.s, certain.e.s enseignant.e.s ont évoqué la démonstration par l'exemple et l'accompagnement des projets par des enseignant.e.s plus expérimenté.e.s.

« *C'était plus accessible d'être plongé dedans et de voir les autres faire... on s'aperçoit que dans la réalité les beaux discours et les théories ça fait toujours un peu peur surtout quand on donne l'impression qu'il faut changer le paradigme. J'inviterai à venir voir ou alors à monter le projet ensemble : allez-y faites votre projet et si vous avez besoin je peux vous donner des pistes en fonction de mon expérience* »

Dans ces exemples, c'est la profession enseignante elle-même qui est interrogée pour Lefeuvre et Dumay (2016), qui plaident pour une définition forte de cette profession, à savoir « *un groupe de professionnels qui participe localement et globalement à la redéfinition de ses savoirs, de ses compétences, et des finalités des systèmes dans lesquels ils agissent.* » Pour Albero (2018), au-delà de la mobilisation de la capacité technique d'instruction et de prescription, cela exige un degré de confiance « *dans la capacité de conduite autonome, créative, responsable de tous les acteurs, quelle que soit l'échelle à laquelle ils interviennent* ».

Partant d'un constat posé par différents travaux de recherche convergents, Enthoven *et al.* (2015) qualifient les systèmes éducatifs d'« *environnements hostiles aux réformes pédagogiques* », car il existe une tension qui régit l'orientation des réformes pédagogiques entre une logique de prescription des pratiques et l'autonomie pédagogique des enseignant.e.s. Ces chercheur.se.s mettent en évidence l'idée d'une logique intermédiaire qualifiée de « *professionnelle* » par Rowan et Miller (2007), « *qui présente un compromis entre une volonté d'orienter et de prescrire les pratiques enseignantes et une volonté d'offrir aux enseignants et à leurs directions une réelle autonomie dans la construction locale des réformes et des pratiques éducatives* ».

« *Alors que la première est prescriptive et contraignante, la seconde valorise l'autonomie, fondée sur des compétences professionnelles. [...] Le*

travail en classe offre peu de prises à des régulations externes, mais est par contre un espace propice à des innovations locales portées par un enseignant individuellement ou par une équipe réduite et volontaire de collègues. [...] Le paradoxe devient dès lors le suivant : toute réforme pédagogique a pour objectif de conduire à une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants, mais le système a au final bien peu de prise sur celles-ci et sur ce qui se passe au sein des classes. » (Enthoven et al., 2015)

Dans le cas de la réforme du collège, l'approche professionnelle et l'autonomie semblent souhaitées dans le projet de réforme, mais l'approche procédurale prend le pas car les contraintes administratives décrites plus haut et concernant le processus de formation pyramidal, les thématiques des EPI, les changements concomitants de programmes sont trop nombreuses malgré une année 2015-2016 dédiée à la préparation de la réforme. Le calendrier politique semble avoir précipité le calendrier de la réforme, aussi bien dans sa mise en place que dans l'abandon dès la rentrée 2017 de nombreuses modalités de cette réforme. À l'instar de la réforme « Décolâge ! » pris comme exemple par Enthoven et al. (2015), on observe un « *hiatus entre le projet de réforme porté par ses pilotes et sa réception sur le terrain* ».

« Certains des changements, s'ils obtiennent rarement les effets attendus ou annoncés sur la réussite éducative, ont d'autres effets - souhaitables ou non - sur le système éducatif qui ne sont pas sans intérêt. Ce fossé entre l'ampleur des réformes annoncées et les résultats obtenus mérite de toute façon d'être pris au sérieux pour comprendre pourquoi et comment il apparaît si compliqué de réformer ou changer les pratiques éducatives. » (Rey, 2016)

Le rôle de la direction : préserver les forces existantes

« Pour Fullan (2010) le changement peut être « conduit » (led) mais pas contrôlé (managed), et c'est le chef d'établissement qui joue un rôle-clé dans ce processus. C'est lui qui peut mobiliser les enseignants, garantir de bonnes conditions d'exercice et promouvoir une culture apprenante au sein de l'établissement. Le changement n'est pas réductible à l'innovation, mais concerne davantage la capacité à innover dont l'organisation fait preuve. » (Feyfant, 2017)

Raybaud-Patin et Lefèuvre (2018), s'appuyant sur la théorie de la traduction qui développe les deux notions-clés de réseau et de traduction, étudient la manière dont les personnels de direction traduisent la réforme et mettent en évidence des « *stratégies d'alignement, d'intéressement et d'enrôlement afin de constituer un embryon de réseau autour d'intérêts partagés, permettant de créer des conditions viables pour susciter du changement dans les pratiques individuelles et collectives des acteurs de l'établissement conformément aux attentes institutionnelles et dans un empan temporel limité.* »

Nous retrouvons quelques résultats évoqués par Raybaud-Patin et Lefèuvre (2018) dans notre enquête, comme le fait que la stratégie d'intéressement des personnels de direction

pas également par la création d'espace-temps pour préparer collectivement les dispositifs pédagogiques (heures de cours libérées, demi-journées dédiées à la préparation des EPI, conseils pédagogiques spéciaux...). Cette stratégie peut également se retrouver dans la volonté des personnels de direction de s'appuyer sur l'existant¹⁹, dans le but de « *valoriser et intégrer le capital d'expérience des enseignant.e.s dans la conception des nouveaux dispositifs pédagogiques* », comme l'illustrent aussi Raybaud-Patin et Lefeuvre (2018).

En effet, tous les collèges enquêtés ont abandonné certains projets qui ne rentraient plus dans le cadre de la réforme, en ont transformé d'autres en EPI et inventé de nouveaux EPI. Pour les personnels de direction, la réforme du collège a formalisé les projets interdisciplinaires, en les insérant dans un cadre qui semble assez contraint, même si la réforme n'induit pas une perte de repères pour la plupart : « *C'est tout le problème du cadre de la réforme, c'est-à-dire qu'il faut le formaliser* ».

La mise en place des EPI a été présentée dans un collège « *plutôt comme dans la continuité de ce qu'on faisait déjà, c'est-à-dire ne pas perdre les choses qu'on a observées qui fonctionnaient [...] et de les faire rentrer dans le cadre de l'EPI, en fait assez naturellement ça passait dans le cadre de l'EPI mais finalement les enseignants ont pas reproduit les choses à l'identique [...] je pense qu'ils les ont repensés en s'interrogeant par rapport à leurs nouveaux programmes. Nous c'est ce qu'on leur a dit pour les rassurer parce qu'ils étaient quand même sacrément inquiets par tout ce qui se disait dans les formations.* »

La stratégie d'enrôlement peut se situer dans la montée en puissance du conseil pédagogique comme structure pour fédérer et engager les enseignant.e.s dans le travail collectif imposé par la réforme. Enfin l'activité de solidification du réseau constitué dans deux collèges que nous avons observés peut passer la construction de « l'arboretum » ou la mise en place du livret unique de compétences, comme nous l'avons vu.

Les difficultés rencontrées par les personnels de direction et qui ont été évoquées lors des entretiens de l'enquête peuvent être regroupées en deux types d'activités à assurer en parallèle :

« *Les activités de maintenance s'apparentent plutôt au mode de management bureaucratique, qui privilégie les modes de communication et les structurations verticales, alors que celles de développement ont besoin de relations horizontales au-delà des cloisonnements institutionnels et hiérarchiques, et sont donc dépendantes de constitution d'équipes temporaires (projet, équipe de pilotage, commission...) multidisciplinaires et pluridisciplinaires (pas nécessairement issues du même groupe professionnel) pour résoudre cette tension. [...] Cette succession frénétique de tâches mais aussi le fait de devoir assumer de nombreuses responsabilités pour l'institution éducative, sans forcément disposer des ressources pour ce faire, représente pour les chefs d'établissement une expérience que l'on a pu qualifier "d'épreuves" (Barrère, 2006 ; Gather Thurler et al., 2014).* » (Rey, 2019)

¹⁹ Cette préoccupation doit se concilier avec son contraire pour les personnels de direction, à savoir inciter les enseignant.e.s à justement dépasser l'existant pour innover.

Face à ces difficultés, les chef.fe.s d'établissement jouent sur les marges d'autonomie des établissements, relativement faibles en France, dans le but de maintenir intacte l'envie des enseignant.e.s de travailler ensemble malgré les contraintes organisationnelles importantes et l'ampleur des réformes mises en place simultanément²⁰. Tous les personnels de direction évoquent une grande fatigue des enseignant.e.s, due à un fort investissement dans leur travail cette année.

« On est sur les marges parfois pour concilier leurs envies, l'existant qui fonctionnait bien auparavant et puis la nécessité de se conformer aussi au cadre réglementaire de la réforme / mais on fait tout notre possible en tout cas pour essayer de conjuguer l'envie, ne pas stériliser l'envie parce que ça tient aussi beaucoup aux enseignants qui sont force de proposition et qui tiennent les projets ensemble »

Pour réussir le « pari d'un leadership distribué » (Progin, 2017), les directions doivent parvenir à répondre à l'ensemble des préoccupations récurrentes, en identifiant dans un premier temps les personnes en qui elles pouvaient avoir confiance, puis en acceptant le risque d'être tenues pour responsables de décisions qu'elles n'auraient pas forcément prises. Cette confiance à instaurer repose également sur la reconnaissance partagée de marges de manœuvre²¹ qui sont insuffisantes de part et d'autre (Progin, 2017).

5. Conclusion : Des collectifs d'établissement fragiles à préserver et à accompagner

La littérature de recherche ne manque pas sur l'interdisciplinarité et met toujours en évidence l'intérêt, les bénéfices potentiels pour les élèves, mais également les difficultés, les tensions lors de sa réalisation effective, dues à des cultures professionnelles et des systèmes éducatifs ancrés sur les disciplines. Dans cette note de recherche, nous avons analysé le quotidien des enseignant.e.s et des personnels de direction de cinq collèges français à travers leurs difficultés, leurs attentes et leur adaptation à des changements majeurs issus de la dernière réforme du collège à la rentrée 2016, qui s'insère aussi dans des tendances et un cadrage général au niveau européen. Cela nous a permis de montrer que la dimension collective du travail au niveau de l'établissement devient la norme, entraînant ces nouveaux collectifs professionnels à des équilibres peu stables entre l'utilisation de leur (faible) autonomie pédagogique et la gestion des contraintes très fortes imposées en même temps par le niveau national. La réforme du collège de 2016 illustre particulièrement cette tension, mais il semblerait que les premières interrogations liée à la mise en place de la réforme du lycée à la rentrée 2019 confirment une tendance plus générale.

²⁰ Les personnels de direction ont également eu un travail conséquent d'information et d'accompagnement des parents d'élèves dans la préparation de la réforme du collège, mais ces derniers n'ont été que peu évoqués lors des entretiens de l'enquête CROSSCUT, centrés surtout sur les enseignant.e.s.

²¹ « *Malgré une défiance relative du corps enseignant quant à une autonomisation accrue des établissements, certains professeurs arrivent à s'emparer des marges de manœuvre qui leur sont offertes pour conduire des projets, identifier les moyens et les ressources nécessaires pour le faire "sans s'épuiser ni prendre trop de risques". La difficulté réside dans la capacité à "innover dans des marges de manœuvre prescrites par d'autres"* (Maulini et al., 2017) » (Feyfant, 2017)

Nous avons esquissé les différentes manières dont les collectifs s'étaient constitués, construits et pouvaient perdurer dans les établissements, en utilisant le modèle de la communauté d'apprentissage professionnel, qui suppose l'engagement des acteurs et actrices dans un processus de développement professionnel, de fabrication d'expertise collective et de partage d'intérêts communs. Un croisement avec d'autres travaux de recherche pourrait à l'avenir préciser davantage les conditions de construction de ces collectifs, ainsi que les raisons pour lesquels ils ne se développent pas de la même manière partout.

Les entretiens effectués avec les personnels de direction ont illustré la diffusion progressive d'une responsabilité partagée entre tous les personnels dans certains établissements, pouvant dans une certaine mesure apaiser les tensions décrites ci-dessus et exploiter au maximum les étroites marges de manœuvre laissées par les contraintes nationales pour pouvoir aider à la réussite des élèves de l'établissement.

« Véritable travail personnel et collectif de la part des enseignants qu'il serait simpliste de catégoriser selon leur niveau d'adhésion à la réforme sur la base de leur plus ou moins grande "résistance au changement" alors que l'examen minutieux fait apparaître qu'ils sont, certes de façons différentes, engagés dans l'élaboration d'un positionnement stratégique » (Bru, 2018)

C'est bien le jugement professionnel des enseignant.e.s et des personnels de direction qui est rappelé dans cette citation, et qui doit être soutenu par un accompagnement de ces collectifs. Des formations locales, à l'intérieur d'un établissement ou par bassin, se développent de plus en plus, répondant à des besoins de contextualisation pour « *chercher des solutions locales aux problèmes rencontrés et [...] aller plus loin dans l'usage des outils promus et dans les innovations qu'ils conduisent* » (Enthoven et al., 2015).

Références bibliographiques

- Albero Brigitte (2018). Entre prescription et appropriation : les logiques d'action qui font dispositif. In Brossais Emmanuelle & Lefeuvre Gwenaël (dir.), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme au collège*. Toulouse : Éditions Octarès, p. 125-134.
- Amadio Massimo (2014). *A rapid assessment of curricula for general education focusing on cross-curricular themes and generic competences or skills*. Document préparatoire à l'EFA Global Monitoring Report 2013/4 "Teaching and learning: Achieving quality for all". Paris : UNESCO.
- Baillat Gilles & Niclot Daniel (2003). Les enseignants généralistes et les enseignants spécialistes face à l'intégration des savoirs. *Esprit critique*, vol. 5, n° 1.
- Baluteau François (2008). L'interdisciplinarité dans les collèges : forme, engagement et justification. In Audigier François, Tutiaux-Guillon Nicole (dir.), *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck, p. 101-115.
- Baluteau François (2009). La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. *Socio-logos*, n° 4.
- Barrère Anne (2006). *Sociologie des chefs d'établissement*. Paris : PUF.

- Barrère Anne (2016). Décider au local ? L'expérience ambivalente de chefs d'établissement français. In Maulini Olivier & Progin Laetitia (dir.), *Des établissements scolaires autonomes ? Inventivité des acteurs et risques d'éclatement*. Paris : ESF.
- Brossais Emmanuelle & Lefeuvre Gwenaël (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme au collège*. Toulouse : Éditions Octarès.
- Bru Marc (2018). Postface. Les vicissitudes de l'appropriation d'une réforme en éducation. In Brossais Emmanuelle & Lefeuvre Gwenaël (dir.), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme au collège*. Toulouse : Éditions Octarès, p. 177-184.
- Buisson-Fenet Hélène & Pons Xavier (2012). L'europeanisation de l'École française en débat : le cas contrasté de l'évaluation des établissements scolaires. *Politix*, n° 98, p. 129-146.
- Buisson-Fenet Hélène & Rey Olivier (2017a). *À quoi sert la comparaison internationale en éducation ?* Lyon : ENS Éditions.
- Buisson-Fenet Hélène & Rey Olivier (2017b). *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants ?* Lyon : ENS Éditions.
- Comité de suivi de la loi de Refondation de l'école (2016). [Rapport annuel](#). Paris : Comité de suivi de la loi de Refondation de l'école.
- Darbellay Frédéric (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité. *Nouvelles Perspectives en sciences sociales*, vol. 7, n° 1, p. 65-87.
- Dupriez Vincent (2010). Le travail collectif des enseignants : Au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, n° 7, p. 2-10.
- Dupriez Vincent (2018). L'instauration du collège unique : un projet inachevé. In Brossais Emmanuelle & Lefeuvre Gwenaël (dir.), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme au collège*. Toulouse : Éditions Octarès, p. 25-32.
- Dutercq Yves, Gather Thurler Monica & Pelletier Guy (2015). Introduction. In *Le leadership éducatif. Entre défi et fiction*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2015, p. 7-19.
- Dyrberg Egemose Nadia & Michelsen Claus (dir.) (2017). *CROSSCUT – Situational survey. An insight on interdisciplinarity in Europe today*. Sèvres : CIEP. En ligne : https://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/crosscut_situational-survey.pdf
- Enthoven Simon, Letor Caroline & Dupriez Vincent (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, n° 192, p. 95-108.
- Eurydice (2012). [Développer les compétences clés à l'école en Europe : défis et opportunités pour les politiques en la matière](#). Rapport Eurydice. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne.
- Faye Abdoulaye, Gagnepain Stéphane & Mothes Patricia (2018). De quelle manière l'introduction des EPI dans les programmes 2016 du collège impacte-t-elle le travail des enseignants ? Analyse de discours enseignants. In Brossais Emmanuelle & Lefeuvre Gwenaël (dir.), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme au collège*. Toulouse : Éditions Octarès, p. 161-176.
- Feyfant Annie (2012). *Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage)*. Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ, n° 80, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Feyfant Annie (2017). *L'autonomie des établissements vue par les recherches*. In Hélène Buisson-Fenet & Olivier Rey (dir.), *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants ?* Lyon : ENS Éditions.

- Fondeville Bruno & Raybaud-Patin Nicole (2018). La réforme du collège : un analyseur des enjeux sociohistoriques des débats en éducation. In Brossais Emmanuelle & Lefevre Gwenaël (dir.), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme au collège*. Toulouse : Éditions Octarès, p. 49-62.
- Gather Thurler Monica, Pelletier Guy & Dutercq Yves (2015). Autour des mots de la formation : leadership éducatif ? *Recherche et formation*, n° 78, p. 95-109.
- Gibert Anne-Françoise (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 124, avril. Lyon : ENS de Lyon.
- Jephcote Martin & Davies Brian (2007). School subjects, subject communities and curriculum change: the social construction of economics in the school curriculum. *Cambridge Journal of Education*, vol. 37, n° 2, p. 207-227.
- Lattuca Lisa, Voigt Lois & Fath Kimberley (2004). Does Interdisciplinarity Promote Learning? Theoretical Support and Researchable Questions. *The Review of Higher Education*, vol. 28, n° 1, p. 23-48.
- Lebeaume Joël (2007). Itinéraires de découvertes au collège : des pratiques d'enseignement coordonnées face à des « frontières de verre ». In Marcel Jean-François, Dupriez Vincent, Périsset-Bagnoud Danièle, Tardif Maurice (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, p. 49-60.
- Lefevre Gwénaël & Brossais Emmanuelle (2018). Introduction : L'appropriation de la prescription en éducation : un objet de recherche à double enjeu, scientifique et social. In Brossais Emmanuelle & Lefevre Gwenaël (dir.), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme au collège*. Toulouse : Éditions Octarès, p. 7-21.
- Lefevre Gwénaël & Dumay Xavier (2016). Editorial. Enjeux et significations du travail collectif des enseignants dans les systèmes éducatifs contemporains. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 35, p. 7-15.
- Lenoir Yves (2006). Practices of disciplinarity and interdisciplinarity in Québec elementary schools: Results of twenty years of research. *Journal of Social Science Education*, vol. 5, n° 4, p. 19-36.
- Lenoir Yves (2008). L'interdisciplinarité dans l'enseignement scientifique: apports à privilégier et dérives à éviter. In Hasni Abdelkrim, Lebeaume Joël (dir.), *Interdisciplinarité et enseignement scientifique et technologique*. Lyon : INRP, p. 17-32.
- Lenoir Yves & Hasni Abdelkrim (2016). Interdisciplinarity in Primary and Secondary School: Issues and Perspectives. *Creative Education*, n° 7, p. 2433-2458.
- Ministère de l'Éducation nationale (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015a). Arrêté du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613339&categorieLien=id>.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015b). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. En ligne : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=95184.

- Ministère de l'Éducation nationale (2015c). Brève : La réforme du collège en 10 points. Paris : Ministère de l'Éducation nationale. En ligne : <http://www.education.gouv.fr/cid93306/la-reforme-du-college-en-dix-points.html>.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015d). *L'organisation du collège*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, site Eduscol. En ligne : <http://eduscol.education.fr/pid33415-cid87584/le-college-2016-questions-reponses.html>
- Prenger Rilana, Poortman Cindy & Handelzalts Adam (2017). Factors influencing teachers' professional development in networked professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, vol. 68, Supplement C, p. 77-90.
- Progin Laetitia (2017). Une autonomie ambivalente. In Buisson-Fenet Hélène & Rey Olivier (dir.), *L'autonomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants ?* Lyon : ENS Éditions.
- Raybaud-Patin Nicole & Lefevre Gwenaël (2018). Les stratégies mobilisés par les chefs d'établissement pour « traduire » la réforme du collège et créer du changement au sein de leur établissement. In Brossais Emmanuelle & Lefevre Gwenaël (dir.), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme au collège*. Toulouse : Éditions Octarès, p. 63-76.
- Reverdy Catherine (2015). *Éduquer au-delà des frontières disciplinaires*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <https://edupass.hypotheses.org/805>.
- Reverdy Catherine (2016). *L'utilisation de l'interdisciplinarité dans le secondaire*. Document Veille & Analyses, IFÉ. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <https://edupass.hypotheses.org/929>.
- Reverdy Catherine (2019). Interdisciplinarité et projets collectifs : vers une nouvelle professionnalité enseignante ? In Frédéric Darbellay, Maude Louviot & Zoe Moody (dir.), *L'interdisciplinarité à l'école. Succès, résistance, diversité*. Neuchâtel : Éd. Alphil, p. 197-214.
- Reverdy Catherine & Thibert Rémi (2015). *Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 104, octobre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2016). *Le changement, c'est comment ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 107, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2019). *Pilotage et pilotage dans l'éducation*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 128, février. Lyon : ENS de Lyon.
- Robson Colin (2011). *Real World Research: A resource for users of social research methods in applied settings* [3^e éd.]. Padstow : Wiley.
- Rowan Brian & Miller Robert (2007). Organizational Strategies for Promoting Instructional Change: Implementation Dynamics in Schools Working with Comprehensive School Reform Providers. *American Educational Research Journal*, vol. 44, n° 2, p. 252-297.
- Saussez Frédéric (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. In Ria Luc (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 33-47.
- Tardif Maurice (2007). Conclusion. Pratiques, collaboration et professionnalisation des enseignants. In Marcel Jean-François, Dupriez Vincent, Périsset-Bagnoud Danièle, Tardif Maurice (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, p. 171-179.

- Thibert Rémi (2013). *Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs*. Dossier d'actualité Veille & Analyses IFÉ, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon.