# Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole



# Master 2

« Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Education socioculturelle : Enseignant du Second Degré

# Mémoire

# L'organisation d'une équipe pédagogique dans la mise en place d'une activité interdisciplinaire

#### Magalie Dréano

#### Jury:

Isabelle FABRE, maître de conférences HDR en Sciences de l'information et de la communication, ENSFEA : Co-directrice de mémoire

Bruno CORNEILLE, Enseignant-formateur en Aménagement des Espaces, ENSFEA: Co-directeur de mémoire

Nina Asloum, maître de conférences en Sciences de l'éducation, ENSFEA : Examinateur

Mai 2018

# Remerciements

La rédaction de ce mémoire s'est effectuée chemin-faisant sur sept mois. Je remercie ma famille, mon ami, mes collègues du lycée et particulièrement ceux de l'éducation socioculturelle et l'animation socioculturelle qui, au gré de nos discussions, ont nourri ma réflexion. Je remercie aussi les formateurs de l'ENSFEA pour leur accompagnement et notamment Nina Asloum pour la richesse de ses échanges sur la collaboration dans les établissements scolaires. Enfin, j'adresse une attention particulièrement à mes formateurs Isabelle Fabre et Bruno Corneille d'avoir accompagnés mon cheminement dans la démarche de recherche que j'avais débutée au collège coopératif de Paris et l'Université de Paris 8. Leur soutien, leurs apports et leurs échanges ont véritablement contribué à enrichir mes connaissances.

# **Sommaire**

Introduction	1
Première partie : le cadre théorique	3
Chapitre 1 : L'interdisciplinarité	3
Chapitre 2 : Le dispositif	14
Chapitre 3 : apprendre par l'expérience	18
Deuxième partie : méthodologie	29
Chapitre 1 : présentation du contexte d'étude	29
Chapitre 2 : présentation de la méthodologie	31
Chapitre 3 : analyse des résultats	36
Troisième partie : discussion et pistes professionnelles	54
Chapitre 1 : discussion	54
Chapitre 2 : pistes professionnelles	60
Conclusion	61
Bibliographie	63
Annexes	68

# Introduction

A partir des années soixante<sup>1</sup>, l'enseignement agricole se structure, impulsé par la réforme Berthoin de 1959 portant à 16 ans l'âge de la fin de la scolarité obligatoire (Charmasson, Duvigneau, Lelorrain, Le Naou, 1999). L'enseignement délivre des formations avec une approche par discipline: "la seule logique propre à chaque discipline" (Hatzfeld, Leblanc, Marshall, Méaille & Tardy, 1981, p.5). L'expérimentation FoCEA (expérimentation pédagogique pour la formation des chefs d'exploitation agricole) initiée à partir de 1975 (Hatzfeld, Leblanc, Marshall, Méaille & Tardy, 1981) met en évidence les limites du modèle de formation agricole basé sur le découpage disciplinaire : "ne plus être prisonnier de la seule logique propre à chaque discipline" (Hatzfeld & al., 1981, p.5). L'expérimentation oriente sa démarche de recherche sur l'analyse du métier d'agriculteur, ses conduites, les tâches à réaliser pour proposer de nouvelles modalités de formation. Cela amorce un changement de paradigme dans la formation passant d'un modèle disciplinaire à un modèle modulaire. L'expérimentation préconise aussi des conditions de mise en œuvre de la formation : le travail en équipe. "La pédagogie expérimentée exige que les formateurs constituent une équipe au lieu de travailler isolément (...), selon certaines habitudes, et comme les textes en vigueur y autorisent" (Hatzfeld & al., 1981, p.58). Les travaux de l'expérimentation trouveront leur application à partir de juillet 1984, dans le cadre de la loi portant sur la rénovation de l'enseignement agricole : rédaction des référentiels par objectifs, intégration de la pluridisciplinarité, contrôle en cours de formation et examen final. Cette approche formative est réaffirmée par la loi d'orientation de 1999, qui ajoute la mission d'insertion scolaire, sociale et professionnelle aux quatre autres missions de l'enseignement agricole (formation générale, technologique et professionnelle, animation et développement des territoires, activités de développement, expérimentation et innovation agricoles et agroalimentaires, actions de coopération internationale). La capacité à s'insérer sur le marché du travail est conditionnée par une formation adaptée à la réalité de celui-ci. Plus récemment, la rénovation de la voie professionnelle de 2009 a modifié les diplômes professionnels pour favoriser davantage la réussite scolaire et professionnelle. La prise en compte de l'agroécologie et la diversité des systèmes de production agricole, implique d'adapter les enseignements et les

Cf loi du 2 août 1960 relative à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles, Internet, <a href="http://www.chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/organisation-orientations-et-evolution-de-lea/histoire-de-lenseignement-agricole/la-loi-du-2-aout-1960-et-ses-applications.html">http://www.chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/organisation-orientations-et-evolution-de-lea/histoire-de-lenseignement-agricole/la-loi-du-2-aout-1960-et-ses-applications.html</a>, le 03/10/2018

postures : les approches pluridisciplinaires et la relation enseignement-exploitation agricole sont alors renforcées.

Cette volonté de moderniser l'école (amélioration de la qualité et l'efficacité de l'enseignement) vise à faire face aux défis auxquels elle est confrontée et se traduit par la mise en place d'établissements plus autonomes portant un projet éducatif, des enseignants pédagogues, réflexifs, centrés sur l'apprentissage de l'élève et un cadre institutionnel où l'Etat régule et évalue les unités d'enseignement décentralisées (Maroy, 2006). Culturellement, le métier d'enseignant est plutôt centré sur le travail individuel qui se caractérise par la leçon en salle de classe (Sonntag, 2010). Le métier d'enseignant évolue depuis une vingtaine d'années (Marcel, Piot, Dupriez, 2010, p.2) et incite au travail collectif. Dans l'arrêté du 13 juillet 2016 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation au sein de l'enseignement agricole, il est mentionné que l'enseignant doit par exemple "Collaborer dans un collectif de travail inscrit dans une structure et un fonctionnement s'appuyant sur différents centres constitutifs" ou encore "Collaborer avec les autres membres de l'équipe pédagogique et éducative pour favoriser l'accès à la culture, contribuer à la construction de la citoyenneté".

Comme nous l'avons vu précédemment depuis les années 80 dans les lycées agricoles, le travail collectif est largement encouragé dans les pratiques enseignantes et la pluridisciplinarité occupe une place importante. Par exemple, pour le Bac Pro CGEA, l'horaire d'activités pluridisciplinaires affecté au domaine professionnel est de 112 heures. Le travail collectif se traduit par l'émergence d'un espace professionnel intermédiaire entre la classe et l'établissement (Marcel, Piot, Dupriez, 2010, p.1) c'est-à-dire un espace-temps où se déploient de nombreuses activités en collaboration : travail de l'équipe pédagogique, réunions entre divers acteurs du système, équipes projets, concertations en tout genre (Sonntag, 2010). Le travail collectif peut se caractériser par la collaboration, la coopération, le partenariat ou encore la collégialité. Les nuances qui existent entre ces formes de travail collectif relèvent des buts ou encore de l'interdépendance entre les personnes, telle que le mentionne Liliane Dionne (2003)<sup>2</sup>.

Dionne, L. (2003). La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant: une étude de cas. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat de l'éducation, Université du Québec, Montréal.

Concepts	But commun	Interdépendance	Elément cible
Collaboration	Oui	Oui	Processus
Coopération	Variable	Variable	Résultat
Partenariat	Oui	Oui	Processus / résultat
Collégialité	Variable	Variable	Processus

Or, rien ne semble définir précisément les modalités de collaboration d'un travail en pluridisciplinarité : les enseignants doivent s'organiser par eux-mêmes. On peut donc interroger la manière dont une équipe d'enseignants s'organise pour la mise en place d'une activité pluridisciplinaire. Quelles sont les conditions qui favorisent le travail collectif ? Comment ces expériences sont-elles vécues ? Qu'est-ce que les enseignants y apprennent ? Pour éclairer ces questionnements, nous convoquerons trois concepts : la pluridisciplinarité, le dispositif éducatif et apprendre par l'expérience. La recherche est conçue dans une perspective qualitative afin d'appréhender l'expérience et le point de vue des acteurs impliqués. Nous mobiliserons les outils méthodologiques que sont l'observation participante et les entretiens individuels et collectifs. Une analyse de contenu thématique sera effectuée à partir des données recueillies et transcrites.

# Première partie : le cadre théorique

# Chapitre 1 : L'interdisciplinarité

#### 1.1/ Terminologie: pluri - interdisciplinarité

On peut distinguer deux termes : la pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité. La pluridisciplinarité est une association de disciplines qui concourent à une réalisation commune sans que chacune ne modifie ni sa vision ni ses méthodes (Gardiès, Hervé, 2015, p.15). L'interdisciplinarité cherche à exprimer dans un langage unique les concepts, les préoccupations, les contributions de plusieurs disciplines et ainsi passer outre les cloisonnements (Gardiès, Hervé, 2015, p.15). Dans ce travail, c'est un questionnement sur

l'interdisciplinarité qui est visé, à savoir le décloisonnement des disciplines par un dialogue entre elles et l'unité du savoir. Cependant, l'enseignement agricole utilise les termes d'activité pluridisciplinaire et pluridisciplinarité. Pour ce travail, je choisis d'utiliser le terme "interdisciplinarité".

# 1.2/ Historique de la pluri-interdisciplinarité

On trouve des propos nuancés sur les origines de l'interdisciplinarité selon que l'on lit Gusdorf (1983) ou Lenoir (1995). La nuance porte sur la distinction entre l'unité de la connaissance et l'interdisciplinarité. Pour Gusdorf (1983, p.31), les premières traces d'interdisciplinarité datent des origines du savoir en Occident : les "sophistes grecs avaient déjà défini le programme d'une *enkuklios paideia*, enseignement circulaire qui devait faire accomplir à l'élève un tour d'horizon des disciplines constitutives de l'ordre intellectuel". Ceci est plus loin dans son article nuancé par l'idée qu'il s'agit davantage de "l'unité territoire de la connaissance" (Gusdorf, 1983, p.32). Pour Lenoir (1995, p.244), c'est de la seconde moitié du 16ème siècle jusqu'au 20ème siècle que l'interdisciplinarité émerge. L'interdisciplinarité est une réponse aux limites rencontrées par la spécialisation des disciplines.

L'émergence de la pluridisciplinarité dans l'Enseignement Agricole date de la fin des années 60 / début des années 70 avec les études du milieu pratiquées au Centre d'Expérimentation Pédagogique de Florac et au Centre d'Etude du Milieu et de Pédagogie Appliquée de Beg-Meil près de Fouesnant. Les études du milieu, par une démarche d'investigation, sollicitent les cinq sens des élèves et les confrontent à des questionnements, dont les enseignants ont ou pas des réponses à apporter (Méaille, 1998). Cette démarche d'investigation amène à prendre conscience des limites de connaissances d'une discipline : l'action concertée de plusieurs disciplines devient nécessaire pour appréhender la situation dans son ensemble. Or, dans un contexte où le système éducatif a ses habitudes, cela génère des points de blocage limitant les possibilités de rénovation pédagogique (Méaille, 1998). Fort des expériences passées, l'expérimentation FoCEA (Formation des Chefs d'Exploitation Agricoles) débute en 1975 et aboutit à la définition de "Points de Passages Obligés" qui sont la colonne vertébrale de la Formation des Chefs d'Exploitation Agricoles (Méaille, 1998). Les études du milieu et l'expérimentation FoCEA ont conduit à la loi de 1984 portant sur la rénovation de l'enseignement agricole. La rénovation des programmes débute avec le Brevet de Technicien Agricole en 1985 et marque une rupture avec les programmes des années précédentes qui étaient organisés par groupes de matières c'est-à-dire selon une logique disciplinaire (Bouiller-Oudot & Asloum, 2015, p.139). A partir de cette date, les programmes de formation sont structurés selon une logique modulaire pluridisciplinaire et l'organisation des savoirs fait référence à une approche systémique (Bouiller-Oudot & Asloum, 2015, p.139).

# 1.3/ Evolution de la prescription relative à l'interdisciplinarité

La prescription est le fruit du travail de "groupes d'experts", de "comités de programmes" et la manifestation d'un choix politique à un moment donné de l'histoire d'un pays (Amigues, 2009, p. 16). Comme nous allons le voir, elle évolue en fonction des attentes sociales, économiques, environnementales, etc. D'une mise en œuvre interdisciplinaire dont la gestion était relativement libre, la prescription est passée à une mise en œuvre plus orientée, voire directive. Bouiller-Oudot & Asloum (2015, p.142) précise que, dans le cadre du BTSA techniques agricoles et gestion de l'entreprise (TAGE) en 1971, l'interdisciplinarité correspond à une enveloppe horaire à gérer par l'équipe : 320 heures pour développer le sens de l'observation, ses méthodes de raisonnement, son esprit critique et son jugement. Il y a peu de précisions sur sa mise en œuvre, ce qui laisse l'enseignant en charge de gérer ce volume horaire et d'en définir les modalités. Avec le Brevet de Technicien Agricole option Conduite de l'entreprise agricole (CEA) en 1979, l'interdisciplinarité est prescrite et réglemente la participation de certaines disciplines à des thématiques identifiées, telles que "préparation et exploitation des stages par l'équipe enseignante", "rapport hebdomadaire", "visites d'exploitations" (Bouiller-Oudot & Asloum, 2015, p.142). A partir de 1990, la pluridisciplinarité est plus cadrée. On voit apparaître, dans les programmes du Bac Professionnel et du BTSA, une interdisciplinarité qui s'articule autour d'une discipline pilote ou d'un thème (Bouiller-Oudot & Asloum, 2015, p.143). Par ailleurs, les référentiels précisent le volume horaire interdisciplinaire et les disciplines concernées. Des documents complémentaires accompagnent le référentiel pour encadrer les pratiques pluridisciplinaires (Bouiller-Oudot & Asloum, 2015, p.144). Plus récemment, la rénovation des diplômes de 2009 s'inscrit dans une perspective à triple performance agricole : performance économique, performance environnementale et performance sociale. L'éducation au développement durable et l'éducation à la santé sont, depuis cette rénovation, inscrits dans les programmes de l'enseignement agricole et sollicitent un travail interdisciplinaire. L'exigence de plus en plus importante de la prescription limite parfois les possibilités d'agir des établissements et des équipes pédagogiques dans l'élaboration de l'interdisciplinarité. Au regard des travaux de Bouiller-Oudot et Asloum (2015, p.145) s'appuyant sur le rapport Rémond de 1994 précise :

"L'interdisciplinarité ne se justifie jamais par elle-même mais par les effets favorables qui peuvent en résulter. Elle se construit de manière spécifique face à un projet, sous peine de perdre le sens de l'action poursuivie. C'est le projet lui-même qui doit guider les modalités de recours aux disciplines".

Ce rapport préconise un retour à plus de souplesse en reprenant l'idée des "Points de Passages Obligés" définis dans le cadre de l'expérimentation FoCEA pour la mise en place de l'interdisciplinarité : cela permettrait de laisser aux établissements une plus grande latitude pour la mise en œuvre du référentiel, dans un cadre fixé par l'institution (Bouiller-Oudot et Asloum, 2015, p.145).

#### 1.4/ Finalités de l'interdisciplinarité

L'expérimentation FoCEA a été mise en place pour repenser la formation initiale des agriculteurs en vue d'une meilleure professionnalisation (Bouiller-Oudot & Asloum, 2015, p.137). Les deux constats justifiant l'expérimentation étaient les suivants : les compétences acquises par les élèves sont insuffisantes et inadaptées pour leur permettre de conduire une exploitation agricole avec l'efficacité voulue dans le cadre de modernisation de l'agriculture ; l'essentiel des programmes se réduit à une simple juxtaposition des connaissances disciplinaires (Bouiller-Oudot & Asloum, 2015, p.137). Or, au regard des enjeux de l'agriculture en France, une formation des élèves adaptée était nécessaire. Lorsqu'on parle des origines de la "pluridisciplinarité" dans l'enseignement agricole, la volonté d'une recherche du sens et la finalisation des savoirs transmis ont orienté sa mise en œuvre (Contribution de l'enseignement agricole, 1994, p.3). L'interdisciplinarité s'impose comme un moyen pertinent et adapté pour former les élèves dans un monde qui se complexifie. La rénovation des programmes de 1984 s'inscrit dans une volonté de former globalement l'individu à un ensemble de pratiques sociales et professionnelles, de décloisonner les disciplines et de mieux articuler formation générale et formation professionnelle (Bouiller-Oudot & Asloum, 2015, p.139). L'une des finalités de l'interdisciplinarité dans les programmes vise à former les élèves à la prise de décision pour intervenir dans un système complexe comme celui de l'exploitation agricole (Bouiller-Oudot & Asloum, 2015, p.138). Par ailleurs, l'interdisciplinarité permet de favoriser et de faciliter chez les élèves l'intégration des processus d'apprentissage : cela requiert l'imbrication d'un ensemble de démarches, communicationnelles, expérimentales, de conceptualisation, de résolution de problèmes, esthétiques, etc. (Lenoir, 1998, p.29). Cela permet de viser l'intégration des savoirs<sup>3</sup> chez les élèves (Lenoir, 1998, p.29).

# 1.5/Quelques données conceptuelles sur l'interdisciplinarité

L'interdisciplinarité s'appuie sur des savoirs interdisciplinaires, dont la légitimité est mise en débat dans la communauté scientifique. Selon Fourez (1998, p.39), les normes qui régissent les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires doivent être distingués : ils visent différemment la standardisation d'un savoir et la résolution de problème. Le savoir disciplinaire relève d'un paradigme qui est un ensemble de présupposés et de normes grâce auxquels il est possible de construire des représentations du monde tel qu'elle le voit (Fourez, 1998, p.39). Dans ce cadre, les scientifiques sont parfois conduits à restreindre la complexité (Fourez, 1998, p.40) d'un environnement pour mener leurs travaux de recherche et obtenir des résultats standardisés. Les savoirs interdisciplinaires relèvent des approches de terrain et visent les situations particulières (Fourez, 1998, p.40). Pour se représenter une situation particulière, les scientifiques de terrain peuvent convoquer des résultats disciplinaires et les organiser au service du problème à résoudre (Fourez, 1998, p.41). Ce travail doit permettre de disposer d'informations suffisantes, de discuter de manière rationnelle, faire émerger les actions techniques possibles au regard de la situation singulière et de décider des actions les plus pertinentes. Les savoirs interdisciplinaires peuvent être d'ordre pragmatique, utilitaire, culturel, théorique (Fourez, 1998, p.41). Fourez a mis au point une méthode, l'îlot de rationalité, pour parvenir à se représenter une situation particulière. La définition qu'il donne de cette méthode est la suivante : c'est une construction théorique parfois aussi élaborée que des concepts scientifiques disciplinaires, mais qui relève des sciences de terrain ou de la théorisation technologique (Fourez, 1997, p.218). Pour faire dialoguer les disciplines entre elles, Marshall (Benois, Fourez, Leblanc, Lenoir & Marshall, 1998, p.180) apporte des éléments sur les conditions de ce dialogue. Il met en évidence l'importance d'une question de

Ce concept désigne la capacité de mettre en oeuvre des connaissances, des habiletés, ainsi que des attitudes qui permettent de maîtriser les nouvelles situations qui se présentent dans notre vie quotidienne. Il s'agit essentiellement d'un processus complexe d'apprentissage. En effet, intégrer des savoirs consiste d'une part, à relier les savoirs nouveaux aux savoirs antérieurs, puis à restructurer ces derniers en conséquence. D'autre part, cet acte de la pensée, dont le mouvement est circulaire, exige des retours réflexifs et permet d'établir des liens entre les différents savoirs. Bref, l'intégration des savoirs constitue le fil conducteur du processus de formation et il est de la responsabilité de chacun de voir à ce que son développement soit continu (Réseau de l'université de Québec. En ligne <a href="https://www.uquebec.ca/dernier-stage/integration\_des\_savoirs.htm">https://www.uquebec.ca/dernier-stage/integration\_des\_savoirs.htm</a>, consulté le 15/02/18)

départ (formulée au groupe élèves), d'une méthodologie rigoureuse (dont l'îlot de rationalité est l'aboutissement d'une méthodologie), une négociation disciplinaire, la présence d'un coordinateur ou "leader".

L'interdisciplinarité en milieu scolaire comporte des spécificités. Lenoir (1998, p.33) insiste sur l'importance d'une articulation entre le niveau pédagogique, didactique et curriculaire de l'interdisciplinarité. Les enseignants, par souci d'économie de temps, d'énergie et parfois par des positions idéologiques, ont tendance à ne traiter que l'interdisciplinarité pédagogique en oubliant l'interdisciplinarité didactique et curriculaire (Lenoir & Sauvé, 1998, p.109-110). Or, l'interdisciplinarité curriculaire constitue un préalable à toute interdisciplinarité didactique et pédagogique (Lenoir & Sauvé, 1998, p.110). Elle passe par une analyse systématique des objets d'enseignement; elle consiste en "l'établissement de liens d'interdépendance, de convergence et de complémentarité entre ces objets et, par là, entre les différentes matières scolaires qui forment le cursus d'un ordre d'enseignement donné" : il s'agit de faire ressortir du curriculum scolaire ou de lui fournir une structure interdisciplinaire à orientations intégratrices (1998, p.110). La pratique pédagogique prend en compte un ensemble de contraintes contextuelles et situationnelles, les savoirs disciplinaires, les autres savoirs homologués ainsi que les savoirs d'expérience qui ne procèdent pas, du moins directement et exclusivement, des champs disciplinaires (Lenoir & Sauvé, 1998, p.110 & 137). Le niveau didactique relève du travail de l'enseignant et vise à l'articulation des savoirs à enseigner et leur insertion dans des situations d'apprentissage (Lenoir & Sauvé, 1998, p.110). Il se construit dans un va-et-vient entre le niveau curriculaire et pédagogique (Lenoir & Sauvé, 1998, p.110). Le niveau curriculaire donne une structure interdisciplinaire à orientations intégratrices; la pratique pédagogique en s'appuyant sur les expériences passées permet une analyse réflexive de l'action. Le niveau didactique permet de projeter l'action interdisciplinaire.

# 1.6/ Travail collectif et interdisciplinarité

Dans un monde qui se complexifie, les politiques éducatives tentent de faire évoluer les situations pour que les personnes formées puissent s'insérer professionnellement. Avant la mutation du système scolaire, on se souciait davantage de l'émancipation, au moins intellectuelle, des élèves (Marcel & al., 2010, p.3). En France, comme dans la plupart des pays capitalistes "avancés", la société et l'institution scolaire sont en proie à des

transformations économiques, sociales, culturelles ; le discours néolibéral tend à interroger les formes "bureaucratiques" d'intervention de l'Etat et valorise des modèles de gestion et de gouvernance des systèmes qui relevaient jusqu'à présent de l'univers économique privé (Maroy, 2006, p.112). On peut penser que ces transformations ont des conséquences sur le système éducatif à différents niveaux : le pilotage, l'établissement, l'enseignant. Selon Maroy (2006, p.112), le discours modernisateur pourrait être résumé ainsi : grâce à des "établissements plus autonomes, développant des projets éducatifs portés par des enseignants engagés dans une dynamique collective, grâce à des enseignants pédagogues, réflexifs et centrés sur l'apprentissage de l'élève, grâce aussi à un cadrage institutionnel où l'Etat régule et évalue les unités d'enseignement décentralisées, l'école devrait pouvoir affronter les défis auxquels elle est confrontée". On voit d'ailleurs émerger des "projets d'établissements", qui caractérisent la marge d'autonomie de ceux-ci ; des activités interdisciplinaires, qui impliquent un caractère pédagogique, réflexif et d'apprentissage.

Historiquement, le métier d'enseignant est plutôt un métier individuel et disciplinaire. Mais, les pratiques professionnelles des enseignants, si elles intègrent les pratiques d'enseignement, incluent aussi des pratiques de collaboration, de concertation, de planification et de conception collectives, etc. (Marcel & al., 2010, p.2). En effet, la volonté de s'adapter à un monde en mutation a eu des répercussions sur le travail enseignant et conduit les enseignants à un travail plus collectif et interdisciplinaire guidé par la prescription. Au regard des travaux de Amigues (2009, p.17), la prescription peut même être vue comme un "organisateur de l'activité collective des professionnels de l'éducation". Elle est assumée par un collectif de travail, qui doit définir, organiser, arbitrer les modalités de mises en place des enseignements. Cette activité collective peut être plus ou moins aisée selon les contextes. Amigues (2009, p.21) précise que les "collectifs de travail qui œuvrent à la ré-organisation du travail, à la conception de dispositifs et à la production d'outils prennent des formes diverses" : cela peut entraîner, selon les établissements, soit une source de développement de compétences et d'apprentissage de nouveaux moyens d'agir, quand le milieu de travail et le collectif sont favorables ; soit une entrave à l'engagement individuel et collectif lorsque le milieu est défavorable, voire un affaiblissement du collectif dans lequel l'activité individuelle ne peut puiser ses propres ressources (Amigues, 2009, p.21).

# 1.7/ Evolution du métier d'enseignant : vers le modèle du praticien réflexif

La volonté modernisatrice conduit à repenser le métier d'enseignant. Le modèle du praticien réflexif de Donald Schön, que nous aborderons plus loin, peut être adapté à l'enseignement . Selon Cattonar et Maroy (2000, p.25), le modèle du praticien réflexif est composé de trois dimensions : outre le développement d'une pratique réflexive, il s'agit pour l'enseignant de devenir un spécialiste de l'apprentissage et de s'inscrire dans un projet organisationnel et institutionnel d'établissement.

Pour devenir un praticien réflexif, les auteurs précisent que l'enseignant doit être capable de s'adapter à toutes les situations d'enseignement par l'analyse de ses propres pratiques et de leurs résultats. Il doit pouvoir se poser la question du sens des actions qu'il mène, s'interroger sur ses propres conceptions, sur ce qu'il fait et pourquoi il le fait. La capacité à s'autoanalyser permet d'identifier ses propres réussites et insuccès et d'ajuster ses actions à venir (Cattonar & Maroy, 2000, p.25). Ce réajustement est construit par l'enseignant lui-même par un va-et-vient entre pratique et théorie : ce savoir d'expérience systématique, explicité et communicable à partir de sa propre "réflexion sur et dans l'action (Cattonar & Maroy, 2000, p.26).

La deuxième dimension dont parlent les auteurs est que les enseignants doivent devenir des spécialistes de l'apprentissage. Les enseignants sont aujourd'hui face à un public perçu comme plus difficile et démotivé. Ils doivent développer une pédagogie de type constructiviste et amener les élèves à être acteurs de leur formation et les aider à devenir des sujets percevant le sens de leur apprentissage : l'enseignant guide l'élève dans la construction de ses propres savoirs. Tout en conservant des objectifs communs, l'enseignant doit pratiquer une pédagogie différenciée en particularisant ses méthodes d'apprentissage (2000, p.26).

Enfin la troisième dimension présentée par les auteurs est l'inscription de l'enseignant dans un projet organisationnel et institutionnel d'établissement. Ils précisent que les nouvelles missions de l'école et la complexification de son rôle conduisent l'enseignant à travailler en équipe et développer des pratiques institutionnelles en s'investissant dans la gestion collective de la vie de son établissement. L'enseignant peut être amené à travailler avec des collègues mais aussi des différents interlocuteurs qui sont en lien avec l'établissement : pouvoirs organisateurs, inspection, commissions des programmes, direction, parents, chercheurs, environnement socioéconomique, etc. (Cattonar & Maroy, 2000, p.27). Ils précisent aussi que le métier d'enseignant nécessite l'acquisition de nouvelles compétences : d'une part, savoir communiquer, gérer un groupe, écouter les avis divergents, négocier avec des partenaires

différents ; d'autre part, savoir, en collégialité, élaborer des propositions, gérer des projets, les mettre en œuvre, les ajuster et les évaluer, impliquant la connaissance de l'organisation et du fonctionnement de l'institution scolaire. Cette conception du travail enseignant valorise l'ancrage des pratiques au sein de chaque établissement scolaire, invitant chaque équipe éducative à définir localement les problèmes à résoudre et les solutions envisagées (Cattonar & Maroy, 2000, p.27).

#### 1.8/ Collaboration et facteurs favorables

Dans un établissement scolaire, on peut distinguer différentes formes de travail collectif, entre autres : la coopération, la collaboration et la collégialité. Les définitions de la coopération<sup>4</sup> sont les suivantes : "prendre par, concourir à une œuvre commune ; contribuer, participer" et "collaborer avec la police, avec un service de renseignements, etc. dans une enquête". Pour la collaboration, la définition qui convient au contexte est la suivante : la collaboration<sup>5</sup> est "l'action de collaborer, de participer à une œuvre avec d'autres". Quant à la collégialité, il s'agit d'une "forme d'organisation du pouvoir confiant la fonction exécutive à plusieurs personnes". La différence notable entre les deux termes se caractérise par la démarche : volontaire dans le cadre de la collaboration, elle est imposée dans le cadre de la collégialité. De plus, pour Lessard et al. (2009, p.63), les "effets d'un travail collectif institutionnalisé varient selon qu'il est imposé ou se développe comme le fruit d'une volonté collective et d'un consensus entre pairs".

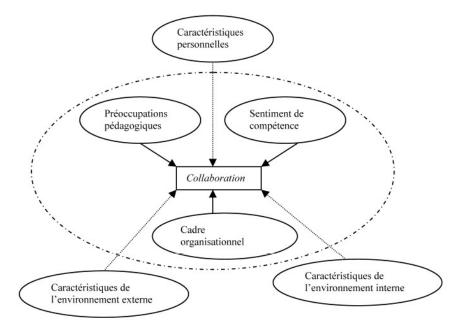
Lessard et al. (2009) ont mené une étude sur les facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants. Ils ont retenu trois facteurs déterminants dans la collaboration : l'organisation de l'établissement, les préoccupations pédagogiques de l'enseignant et son sentiment de compétences. L'organisation de l'établissement comprend deux éléments : les rapports sociaux (directions, collègues, parents) et l'organisation du travail (autonomie professionnelle, fonctionnement de l'école). Les préoccupations pédagogiques sont entendues par les auteurs comme étant "l'ensemble des soucis des enseignants liés aux impacts de leur enseignement" (p.66). Le sentiment de compétences est le ressenti des

En ligne, <a href="http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coop%C3%A9rer/19060">http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coop%C3%A9rer/19060</a>, consulté le 19/04/18

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> En ligne <a href="http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dispositif/25960?q=dispositif#25838">http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dispositif/25960?q=dispositif#25838</a>, consulté le 03/02/2018

En ligne <a href="http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coll%C3%A9gialit%C3%A9/17189">http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/coll%C3%A9gialit%C3%A9/17189</a>, consulté le 16/02/2018

enseignants lorsqu'ils se sentent soutenus et encouragés dans leur difficulté (obtention de pistes par les collègues, de façons de faire et d'outils pour surmonter les obstacles) : il "stimule la résolution des problèmes et augmente l'espoir de réussite dans l'enseignement" (Lessard et al, 2009, p.62). Le sentiment de compétence comprend deux dimensions : liée à la formation initiale et liée aux activités de formation continue des enseignants (p.69).



Facteurs influençant la collaboration entre les enseignants (adaptation à partir des modèles de Van Sell & al. (1981) et de Chrispeels & al. (1999) Extrait de Lessard & al. (2009)

La conclusion des auteurs est que la collaboration a tendance à être plus fréquente chez les enseignants qui sont davantage satisfaits de l'organisation de l'établissement, ont un sentiment de compétence devé et sont préoccupés de la formation des dèves. Toutefois, c'est "l'organisation qui constitue le facteur le plus important pour rendre compte de la collaboration entre les enseignants" (Lessard, 2009, p.74).

#### 1.9/Les choix et positionnements au sein des groupes

Les travaux de Morrissette et Desgagné (2009, p.121) s'inscrivent dans une perspective interactionniste symbolique. Ils renvoient au rapport au savoir que les parties prenantes tentent de construire : le fruit de l'interaction qui s'effectue entre les parties prenantes contribue à la construction d'un sens. Cette interaction est conditionnée par un contrat de communication : si l'un des partenaires n'a pas l'intention de communiquer, il n'est pas possible d'envisager de suite. Charaudeau (1995, cité par Morrissette et Desgagné, 2009,

p.125) soutient que les concepts de "positionnement" et "négociation" doivent impérativement être liés au contrat de communication. En faisant une proposition de travail de groupe, un individu suggère une attente de complémentarité de la part de ses partenaires et dévoile par la même occasion sa propre position (Morrissette et Desgagné, 2009, p.125). Si les partenaires acceptent, l'interaction fera place à une zone de partage (Morrissette et Desgagné, 2009, p.125).

De leur côté, Letor, Bonami et Garant (2007, p.144) mentionnent que la réflexion collective sur les pratiques et leur éventuelle remise en question, produit dans certaines conditions des améliorations de pratiques pédagogiques. Les auteurs (2007, p.145) définissent l'apprentissage organisationnel comme un processus collectif et organisé de réflexion, de remise en question et d'acquisition de compétences permettant d'agir de façon plus appropriée et durable au regard des objectifs de l'organisation et des transformations de son environnement. Le partage de pratiques peut être vu selon deux approches : soit la mise en commun de pratiques, qui peut faire émerger dans sa version la plus forte un caractère fusionnel ; soit la répartition des objets pédagogiques, dans le but de diviser les tâches, les contenus et de se les répartir (Letor, Bonami & Garant 2007, p.148). Ils précisent (2007, p.149) que la direction pour favoriser le travail de concertation peut soit initier et mobiliser en instaurant des modalités formalisées de concertation, soit stimuler la concertation – formelle ou informelle – à travers l'accommodation d'espaces et de moments de communication entre les enseignants : le but recherché est d'instaurer un climat de confiance et des habitudes d'échanges sur les pratiques pédagogiques. Les auteurs ont tenté de modéliser les processus d'apprentissage organisationnel. Je n'en retiens qu'un qui correspond davantage à l'orientation de mon travail. Le modèle "l'apprentissage organisationnel perdure au sein de l'organisation au-delà des apprentissages individuels et en sous-groupe" peut laisser des traces sous forme de fichiers, de documents ou de procédures adoptées dans l'organisation, indépendamment de la mobilité des individus (Letor, Bonami & Garant 2007, p.150). Les interactions font ressortir les représentations des individus, leurs connaissances et leurs pratiques et s'influencent mutuellement : ce processus est intentionnellement géré et régulé au sein de l'organisation (Letor, Bonami & Garant 2007, p.150). Dans ce modèle, des exemples de dispositifs sont présentés pour favoriser les échanges entre enseignants : aménagement des horaires, confort de la salle des professeurs, préférence pour des réunions informelles, accueil des nouveaux enseignants dès leur arrivée afin de les informer de l'approche pédagogique de l'établissement,

suivi des projets et encadrement par des enseignants, etc. Pour favoriser la concertation, on peut citer une initiative pratiquée en Belgique Francophone, sous l'impulsion d'une loi de 1998 : les enseignants se concertent soixante heures par an et les chefs d'établissement veillent à l'organisation des réunions selon les normes imposées (Letor, 2010, p.3).

L'interdisciplinarité est bien ancrée dans l'enseignement agricole. Elle permet d'aborder la complexité des situations en faisant dialoguer les disciplines entre elles. Cela représente un enjeu pédagogique important pour la formation des élèves. La volonté d'améliorer la formation conduit à une évolution du métier d'enseignant, qui était jusqu'alors centré dans la classe : la pratique réflexive et la collaboration sont au cœur de cette évolution. Pour mener à bien ses activités, l'enseignant est incité à collaborer. La collaboration, qui est favorisée par certains facteurs, est bénéfique pour tout l'environnement où elle se déroule. L'instauration d'un climat de collaboration permettra plus facilement de trouver sa place et de se positionner dans les situations de groupe.

## **Chapitre 2 : Le dispositif**

# 2.1/Origine et définition du terme "dispositif"

En consultant le Larousse<sup>7</sup>, le terme "dispositif" vient du latin "disponere" qui signifie "disposer". On en extrait plusieurs définitions, d'ordre technologique, juridique, militaire. Plusieurs auteurs proposent des définitions du dispositif. Nous en retiendrons trois amenant chacune une idée singulière. Le dispositif est la "concrétisation d'une intention au travers de la mise en place d'environnements aménagés" (Peeters & Charlier, 1999, p.18). Selon Peraya (1999, p.153), c'est "une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propre". Quant à Bourgeois (2009, p.507), faisant référence au dispositif d'apprentissage, il peut être vu comme "un ensemble de moyens, de conditions, de ressources et de stratégies, pédagogiques et institutionnels, organisés de façon intentionnelle, systématique et séquentielle, en vue de faire apprendre, soi-même ou autrui". C'est cette définition que je

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> En ligne, <a href="http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dispositif/25960?q=dispositif#25838">http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/dispositif/25960?q=dispositif#25838</a>, consulté le 04/01/2018

retiens pour ce travail.

Le terme "dispositif" a d'abord été utilisé dans le domaine de l'analyse audiovisuelle au cours des années 60. Le philosophe Michel Foucault a largement travaillé ce concept à partir des années 70. Depuis une quinzaine d'années, le concept s'est installé dans les sciences sociales et s'est stabilisé.

# 2.2/ Eléments sur le concept de dispositif

Après avoir apporté un éclairage sur les termes "structure" et "système", qui s'approchent et se distinguent à la fois de celui du dispositif, Albero (2010, p.2) précise qu'une souplesse supplémentaire est apportée par le dispositif et reflète davantage les réalités rencontrées par les acteurs dans leur pratique. On peut présenter l'ambiguïté du terme "dispositif". D'une part, il fait référence au rapport des individus aux objets techniques et à une logique organisationnelle qui relève du champ technique, tel qu'on l'a vu précédemment dans la définition (Peeters & Charlier, 1999, p. 18). Dans ce cadre, on parle de "rationalité instrumentale" et de "procédure efficace" (Linard, 2002, p.2). Selon Berten (1999, p. 36), ce type de dispositif façonne l'individu, l'oriente, lui inculque des savoirs, mais lui attribue aussi des pouvoirs et des savoir-faire. Quant à l'objectif visé, il dépend des modalités d'organisation, des procédures, des moyens alloués, etc. D'autre part, le dispositif comporte une dimension dynamique (Linard, 2002, p.2) se référant à l'action des individus : ce sont des acteurs qui pilotent et orientent le dispositif. Les dispositifs, de type psychologiques, moraux, réflexifs, amènent l'individu à se former, s'orienter, se connaître (Berten, 1999, p. 37).

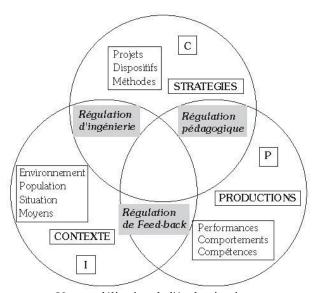
Concept de l'entre-deux (Peeters & Charlier, 1999, p. 15), le dispositif intègre ces deux dimensions et devient un "moyen de médiation qui organise de façon plus ou moins rigoureuse un champ de relations fonctionnelles entre humains et outils, buts et moyens, intentions et actions" (Linard, 2002, p.2). La rencontre d'individus actifs se révèle être riches de savoirs multiples, transversaux, ramifiés et même temps le dispositif devient un milieu producteur de savoirs (Berten, 1999, p.35). Cela nécessite de laisser une plus grande souplesse d'action aux individus : le recours à des moyens d'action telles la délégation et la décentralisation le permet, laissant à l'écart la régulation technocratique (Peeters & Charlier, 1999, p.18).

La mise en œuvre d'un dispositif dans le domaine de l'éducation et la formation comporte des incertitudes et ne peut être rationalisée (Albero, 2010, p.3). Albero a identifié trois axes sur

lesquels s'exercent des tensions dans la mise en place d'une activité (Albero, 1998, 1999 cité par Albero, 2010, p.3). Un dispositif se met en place à partir de constats, de situations, d'éléments existants mais aussi de projections : l'expérience passée des concepteurs constitue "l'axe temporel". Composé de différents acteurs, le dispositif doit composer avec des finalités et valeurs, parfois divergentes : c'est l'axe des finalités et valeurs. Enfin, l'historicité se relie aux deux axes précédents et peut potentiellement avoir des conséquences sur le déroulement de l'action (Albero, 2010, p.3).

Dans le cadre de dispositifs de formation, les acteurs peuvent être confrontés à des difficultés récurrentes qu'Albero (2010, p.4) a classé en trois dimensions. La dimension idéelle oriente l'action des concepteurs et responsables d'un dispositif (elle ne concerne pas tous les acteurs) : ce sont les idées, principes, modèles et valeurs du dispositif. Cette dimension peut "évoluer et s'adapter par accroissement de cohérence et d'intégration interne" ou "dériver, se dévoyer ou s'affaiblir jusqu'à provoquer la disparition du système faute de direction et faute de sens partagé" (Albero, 2010, p.4). La dimension fonctionnelle du dispositif est la concrétisation de la dimension idéelle, le projet opérationnel : la définition des contenus, des rôles, des tâches, de la planification, des étapes de développement, du contrôle et de l'évaluation (Albero, 2010, p.4). La troisième dimension est le vécu par les différents acteurs du dispositif, qui en font une interprétation subjective. Elle est liée à leurs dispositions et leur parcours biographique (Lameul & alii, 2009, cité par Albero, 2010, p.4), leurs aspirations et centres d'intérêt, leurs intentions, objectifs explicites ou non. Cette interprétation subjective rencontre en permanence celle des autres : l'autre peut être un allié ou un adversaire qui conduit à un faire ensemble ou à une confrontation (Albero, 2010, p.4).

Un dispositif est soumis à des tensions exercées par des facteurs multiples. Dans une optique performative du dispositif visant l'efficacité, l'efficience et la pertinence, Figari, Remaud et Tourmen (2014) travaillent sur les méthodes d'évaluation de dispositifs. Ils ont schématisé le jeu de relations à l'oeuvre et la manière dont les éléments d'un système sont intriqués.



Une modélisation de l'évaluation interne extrait de "Méthodologie d'évaluation en éducation et formation" (Figari, Remaud, Tourmen, 2014, p.78)

Au vu d'un contexte, des choix stratégiques sont effectués (Figari, Remaud & Tourmen, 2014, p.76). Par exemple, un EPLEFPA oriente son projet et ses dispositifs en fonction d'une réalité de territoire. La pertinence des choix s'évalue au travers la régulation d'ingénierie au vu résultats obtenus (Figari, Remaud & Tourmen, 2014, p.76). Dans le cadre d'une activité interdisciplinaire, il serait intéressant d'observer si les enseignants font ressortir une influence du contexte. De même, les choix stratégiques effectués conduisent à une production réelle : il s'agit d'évaluer l'efficacité des programmes, objectifs, moyens et méthodes mises en œuvre (Figari, Remaud & Tourmen, 2014, p.76). Par exemple, une équipe pédagogique dans un EPLEFPA pourra renforcer ou modifier sa pratique (orientée par les programmes, objectifs, moyens...) au vu des résultats qu'elle a constaté. Enfin, l'efficience d'un dispositif est évalué par la mise en relation des enjeux et des résultats obtenus (Figari, Remaud & Tourmen, 2014, p.77). Le contexte d'un EPLEFPA pourra évoluer du fait des résultats obtenus.

Nous avons vu que le dispositif peut être un cadre organisationnel technique, dynamique ou un entre-deux combinant l'un et l'autre. Le schéma de Figari, Remaud et Tourmen (2014) illustre les interactions entre trois dimensions que sont le contexte, les stratégies et les productions. Le dispositif est l'opportunité d'interactions entre les individus, qui peuvent se révéler riches d'apprentissages.

# Chapitre 3 : apprendre par l'expérience

#### 3.1/Les significations d'apprendre et la nature des savoirs

Olivier Reboul (1997) précise qu'il y a trois sens au mot "apprendre" et se réfère à la construction syntaxique pour les différencier : "apprendre que", "apprendre à" et "apprendre". A partir de l'expression "on apprend tous les jours ", il pointe une quatrième forme d'apprendre qui se fait "dans la vie" et qu'il exprime par "apprendre à être". Cette forme d'apprendre est "*une exigence humaine fondamentale*" (Reboul, 1997, p.11) dont le but est de nous rendre heureux et libre.

"Apprendre que" est un acte d'information dont le résultat est le renseignement. Il peut être transmis par une personne ou bien par l'expérience : le bouche à oreille, les médias par exemple pour le premier cas ; les sens du destinataire de l'information sur les choses et sur le monde pour le second cas. "Apprendre à" est un acte d'apprentissage dont le résultat est un savoir-faire. Ce type d'apprentissage nécessite à l'apprenant de s'impliquer dans l'activité, ce qui présente un paradoxe. En effet, l'apprenant doit s'engager dans l'activité qu'il ne sait pas faire pour apprendre à la pratiquer. Malgré que l'acte d'apprentissage touche aux savoir-faire, il est aussi lié aux savoir-être : la personne est engagée toute entière dans cet apprentissage. La maîtrise de soi joue un rôle dans la maîtrise des gestes, des mouvements, des conduites. Enfin, "apprendre" est un acte d'étude dont le résultat est une compréhension. L'étude est "la saisie des principes pour eux-mêmes ; elle n'y voit pas de simples règles d'action, mais des raisons qui permettent d'expliquer" (Reboul, 1997, p.86). Elle permet d'acquérir des règles générales : elle prévient ainsi les erreurs. En revanche, la compréhension est le fait de "s'intéresser aux principes pour eux-mêmes, ainsi qu'à leur enchaînement" (Reboul, 1997, p.86). Ce type de connaissances permet de résoudre des problèmes nouveaux et d'en inventer de nouveaux.

Wemaëre (2007, p.112) présente une classification de savoirs en quatre catégories. Les savoirs théoriques relèvent de l'information sur les lois et les règles de l'art de chaque métier. Les savoir-faire sont les savoirs appris, répétés, expérimentés dans les actes professionnels. Les savoirs méthodologiques sont centrés sur la résolution de problèmes : identification du problème, stratégie de recherche des causes, évaluation des solutions possibles et validation de la solution. Et enfin, les savoirs organisationnels permettent de se repérer, de se mouvoir et

se situer dans l'organisation (au sens espace professionnel). Ces savoirs stratégiques permettent de comprendre sa propre place et celle des autres, mais ils permettent aussi des combinaisons de compétences lorsque des projets de changements sont engagés. Ses types de savoirs s'acquièrent différemment. Les savoirs théoriques et méthodologiques étant codifiés, la transmission peut s'effectuer par une pédagogie classique, par la lecture de supports écrits, l'accès à des bases de données. Par contre, les autres types de savoirs sont implicites et s'acquièrent à partir de situations de travail et de pratiques sociales. Wemaëre (2007) précise que cette typologie des savoirs renvoie à des dynamiques individuelles. Mais lorsque celles-ci se rencontrent, se confrontent dans un environnement organisationnel, complexe et spécifique, elles produisent un savoir opérationnel et peut devenir une compétence collective : cela s'opère à la condition que ce savoir opérationnel soit géré et reconnu comme ayant du sens.

Pour Wemaëre (2007), les savoir-être renvoient à l'individualité et la subjectivité de la personne : ses comportements sociaux, ses attitudes relationnelles, ses types d'investissement dans l'activité, sa motivation. Le savoir-être est une acculturation<sup>8</sup>: la personne intègre des attitudes, des comportements. Pour adopter les comportements, attitudes et habiletés adaptés, une interaction entre l'institution et la personne est nécessaire. Cette interaction enrichit les points de vue et joue un rôle dans la réussite d'une action : "On le sait, ce qui fait l'action réussie (...), c'est toujours plus ou autre chose que la seule mobilisation individuelle de connaissances et de savoir-faire. Les facteurs contextuels jouent un rôle" (Wemaëre, 2007, p.113)

#### 3.2/Des éléments sur l'apprentissage par l'expérience

Inscrit dans une approche constructiviste, apprendre par l'expérience est une manière d'apprendre fréquemment pratiquée avec les enfants et les adultes. Après avoir présenté un bref historique de ce type d'apprentissage, j'aborderai la manière dont l'expérience peut être un support d'apprentissage. Je présenterai ensuite deux conceptions de l'apprentissage, qui voit dans l'expérience un rapport nuancé à l'environnement, les conditions, les limites d'un apprentissage expérientiel.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Adaptation d'un individu ou d'un groupe à la culture environnante, In, site internet, <a href="http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/acculturation/577">http://www.larousse.fr/dictionnaires/français/acculturation/577</a>, le 04/04/2018

#### 3.2.1/Historique

Dans leur ouvrage "Apprendre de son expérience", Bourassa, Serre et Ross (1999) s'intéressent à l'évolution de l'éducation de l'Antiquité à nos jours, précisant que la relation apprentissage-expérience est une réalité plutôt ancienne. Ils présentent quelques caractéristiques de cette manière d'apprendre :

"Autrefois, l'enfant apprenait les valeurs et les habiletés nécessaires à sa survie en participant aux travaux et aux cérémonies de sa communauté. Cet apprentissage se faisait au fil des gestes quotidiens. L'éducation était étroitement liée à l'organisation économique, sociale, politique et religieuse durant l'Antiquité, en Egypte, en Perse et en Chine. La méthode privilégiée était alors principalement celle de l'apprentissage vicariant, selon lequel on apprend en observant les gestes d'une autre personne qu'on tente d'imiter par la suite. Cette forme d'éducation qui donnait lieu à des applications quotidiennes dans la vie courante entraînait des apprentissages durables, parce qu'ils étaient liés à des expériences multiples." (Bourassa, Serre, Ross, 1999, p.8)

Le terme "apprentissage par l'expérience" a émergé dans les années soixante-dix. Cependant, Dewey, Lindeman et Knowles avaient déjà effectué de nombreux travaux dans ce domaine sans que cette notion soit formalisée. La formation expérientielle est un axe fondamental dans l'apprentissage chez les adultes, qui s'est développée dans les années 1930 aux Etats-Unis. Les américains ont été les premiers à associer les termes "formation" et "expérience", pour faire naître l'expression "experiential learning" mais on peut aussi entendre "apprentissage expérientiel" et "formation expérientielle". Par la suite, plusieurs chercheurs et penseurs 10 se sont préoccupés de l'apprentissage par l'expérience permettant d'avoir une meilleure vision du concept. Les travaux effectués par le courant humaniste 11 notamment, permettent aujourd'hui d'avoir une meilleure compréhension de la capacité d'apprendre par l'expérience et de tirer des enseignements de celle-ci. La participation d'un enseignant à la mise en place d'une activité interdisciplinaire est une expérience : il semblerait qu'il puisse en tirer des enseignements.

#### 3.2.2/L'expérience : un fondement pour apprendre

Avant d'aborder le thème de l'apprentissage par l'expérience, je présente quelques définitions de l'expérience. Le terme "expérience" vient du latin "experiti" qui signifie "faire l'essai".

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Cette expression est d'ailleurs critiquée par Matthias Finger dans son article "La formation expérientielle", qui est en désaccord sur l'association des deux termes. « L'apprentissage expérientiel véhicule une conception réductrice de "l'expérience" qui (...) n'a rien à faire avec la "formation" » (Finger, 1989, p.40)

Peter Jarvis, David Kolb, Carl Rogers, Arthur W. Chickering, David Boud, Rosemary Keogh et David Walker, Philipp Burnard et bien d'autres

<sup>&</sup>quot;11 "position philosophique qui reconnaît l'homme comme valeur suprême". En ligne, www.universalis.fr/dictionnaire, le 04/04/2018

L'une des définitions<sup>12</sup> précise : "pratique de quelque chose, de quelqu'un, épreuve de quelque chose, dont découlent un savoir, une connaissance, une habitude". Mialaret (1996, p.165) la définit comme un "ensemble d'informations, de connaissances, d'attitudes acquises par un individu au cours de son existence par l'observation spontanée de la réalité et de ses pratiques, le tout intégré progressivement à sa personnalité". Pour Roelens, "l'expérience est pour un sujet la problématisation d'aspects encore inconnus du monde et d'aspects encore inconnus de lui-même, par leur irruption dans une situation" (Roelens, 2009, p.172). Les apports de Dewey font référence au fait que l'expérience "n'est autre que la vie même" et que l'environnement naturel et humain joue un rôle dans la construction de l'expérience (Dewey, 1947, p.6). Pour lui, les expériences passées d'une personne servent à modifier la qualité des expériences nouvellement vécues : c'est le principe de continuité de l'expérience. Pour Forestier (1999, p.74), il existe une interaction régulière entre l'individu et son environnement : les conséquences des actions d'un individu le guide dans ses activités ultérieures ; le feed-back qu'apportent ces conséquences permet à l'individu de corriger les erreurs au fur et à mesure qu'elles se produisent.

Dans les années 1920-1930, les recherches de Lindeman (Balleux, 2000, p.266), l'un des premiers Américains à penser l'éducation des adultes avec une vision sociale globale, aboutissent à quatre hypothèses qui constituent aujourd'hui les fondements théoriques de l'apprentissage des adultes : l'éducation s'appuie sur la vie même ; elle se conçoit autour des besoins et des centres d'intérêt de l'apprenant ; elle s'appuie sur des situations réelles, vécues ; l'expérience de l'apprenant en est le meilleur support. Knowles, un éducateur d'adultes très connu en Amérique du Nord dans les années 70, a une vision plus orientée sur les besoins de l'individu. Il fait cinq propositions pour mieux comprendre l'éducation des adultes :

"l'adulte a besoin de savoir pourquoi et comment il va entreprendre une démarche pour apprendre (...) l'adulte a conscience d'être responsable de ses propres décisions et de sa vie (...) l'adulte possède un bagage d'expériences et bien souvent, il constitue la plus riche ressource de l'apprentissage : son expérience s'inscrit dans sa personne et son identité (...) l'aptitude et la volonté d'apprendre sont renforcées si l'apprentissage est orienté vers des besoins de développement et des rôles sociaux (...) l'adulte a des besoins éducatifs centrés sur ses intérêts, pour affronter des tâches ou résoudre des problèmes" (Knowles, 1970, cité par Balleux, 2000, p.267).

De multiples recherches sont faites dans les années soixante-dix, surtout dans les pays anglosaxons. Tous les auteurs sont en accord sur le fait que l'expérience est un support important dans le processus d'apprentissage. Cependant, des distinctions subtiles séparent les adeptes de

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> En ligne, <a href="http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/exp%C3%A9rience/32237">http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/exp%C3%A9rience/32237</a>, consulté le 21/02/2018

"from experience" c'est-à-dire que l'expérience est le point de départ du processus, des adeptes de "through experience" pour lesquels l'expérience occupe une place variable ou encore des adeptes de "with experience", qui pensent que l'expérience accompagne le processus dans sa totalité.

A partir des recherches de ces différents auteurs, nous pouvons retenir que l'expérience comporte trois dimensions : une dimension environnementale, une dimension sociale et une dimension personnelle. Nous retrouvons, dans les apports de ces auteurs, des similitudes avec les approches du constructivisme.

# 3.2.3/Les conditions de l'apprentissage par l'expérience

Un vieil adage précise qu'on oublie ce qu'on entend, on retient ce que l'on voit et on comprend ce que l'on fait. Les adultes ont la capacité d'apprendre à apprendre, à se former euxmêmes et à apprendre de leur expérience personnelle (Landry, 1989). Dans un apprentissage par l'expérience, lorsqu'une personne agit pour la première fois dans une situation, elle peut agir selon trois modes : soit elle s'applique à imiter, à répéter ce qu'un autre a déjà fait, soit elle explore elle-même par essais et erreurs en effectuant des gestes, soit elle vérifie une hypothèse. Ces trois modes utilisent les mêmes processus de découverte que ceux d'une recherche classique : on évalue les résultats obtenus selon la logique, le lien, l'influence entre la cause et l'effet, ce qui permet de vérifier si la compréhension de la réalité est juste ou non (Bourassa, Serre, Ross, 1999, p.14). Mandeville (2004) liste huit dimensions principales qui caractérisent une expérience source de développement. Chaque dimension comporte plusieurs critères pour que l'expérience ait une incidence dans le parcours de la personne.

# L'expérience est en "continuité transactionnelle avec l'environnement"

Mandeville distingue six critères pour cette dimension. L'expérience est concrète ; l'apprenant est en contact direct avec le phénomène, la situation, l'environnement (pas de médiation, pas de différé) ; les espaces de formation peuvent être des situations instituées, ou bien des situations non instituées (dont l'objectif explicite n'est pas la formation) ; l'expérience, l'événement, la situation vécue s'intègre dans le cheminement de vie de la personne et entre en résonance avec elle ; les expériences passées, présentes et futures sont reliées et s'entremêlent ; l'expérience est à la fois continue et évolutive.

#### L'expérience est signifiante

Pour générer le désir d'apprendre, de réviser ses connaissances antérieures et amener à développer de nouvelles compétences, l'expérience doit en valoir la chandelle. La personne doit se trouver dans une situation d'insatisfaction et avoir envie d'opérer un changement de celle-ci. La personne doit porter un intérêt à l'activité et disposer d'aptitudes à réussir celle-ci. Les conditions d'un apprentissage, ni trop évidentes, ni trop difficiles, doivent susciter la motivation et limiter le découragement.

#### La personne s'engage

Cette dimension est vraisemblablement la plus importante. L'engagement n'est que la matérialisation du sens de l'activité pour la personne : "S'investir, c'est consacrer son temps et son énergie à une chose" (Mandeville, 2004, p.42). L'engagement d'une personne passe par l'investissement (forte présence ou persévérance dans l'activité), la participation (engagement de la dimension physique, affective, cognitive de l'être) et la responsabilisation (être en mesure de "faire seul").

#### *Une relation significative d'assistance*

Cette dimension comporte deux aspects : la relation significative et la relation d'assistance. Dans la relation significative, l'autre est une personne qui a une importance à ses yeux. Dans la relation d'assistance, la personne est un facilitateur de la démarche expérientielle : le rôle du facilitateur est de laisser l'autre faire face seul à la situation. La forme d'action se caractérise dans sa posture : "une attitude d'ouverture face au vécu du participant, notamment par le respect de son rythme, la volonté de ne pas porter de jugements et une écoute active" (Mandeville, 2004, p.44).

#### Un processus d'autoréflexion

Cette dimension fait référence à une interaction continue entre l'action et la réflexion, qui peut favoriser des apprentissages. Un temps d'autoréflexion contribue à intégrer une expérience et favorise la conscientisation des compétences développées. Il s'agit de se questionner par soimême et sur soi-même sur le sens qu'a cette expérience, ce qu'elle a généré l'expérience, la

façon dont on l'a mené. Le cycle action / réflexion rejoint la conception de Donald Schön sur la pratique réflexive, que nous verrons plus loin.

# La reconnaissance de l'accomplissement

Cette dimension renforce la démarche expérientielle. L'un des critères de cette dimension est l'accomplissement de soi à travers une activité ou la réussite d'un cheminement personnel. L'autre critère est la reconnaissance sur ce qui a été réalisé. C'est une expression positive, un jugement positif, un sentiment positif dont autrui fait don à la personne. Il peut aussi s'agir d'une auto-reconnaissance : une satisfaction sur son propre cheminement.

# L'actualisation de la personne

Au cours de la démarche expérientielle significative, la personne peut se découvrir, s'observer, s'écouter intérieurement, réviser qui elle est. Cette découverte de soi intériorisée, consolide son identité, qui englobe six processus interdépendants : "l'augmentation de sa confiance, l'acceptation de soi, le respect de ses limites, l'affirmation, l'atteinte d'un équilibre personnel, la prise de conscience de son pouvoir personnel" (Mandeville, 2004, p.46). Un changement intérieur s'opère : les perceptions se modifient, l'estime de soi et des autres est différente.

#### Le développement de métacompétences

L'actualisation du potentiel de la personne développe deux métacompétences : comprendre par l'expérience et apprendre à apprendre. Vivre une expérience permet d'intégrer dans tout son être la réalité d'une situation : elle n'est plus seulement théorique mais vécue et devient un appui pour comprendre la complexité d'une réalité et les limites d'un savoir théorique. La capacité d'apprendre de ses expériences est l'objet même d'une démarche expérientielle. Cela nécessite trois aptitudes actualisantes : l'introspection (identifier ses atouts, ses limites, de se remettre en question, d'analyser ses actes, son vécu), l'adaptation (accepter de passer de façon transitoire par une phase de confusion, d'incertitude, de doute) et l'action (moyen de lever un doute, éclairer l'obscur, clarifier l'incertitude).

#### 3.2.4/Les limites de l'apprentissage par l'expérience

Etymologiquement, le mot "expérience" vient du latin ex-perire, qui signifie sortir du péril, de l'épreuve. Dans la formation expérientielle, la personne s'expose à un double risque. D'une part, elle se confronte aux situations de vie. D'autre part, l'apprenant s'engage personnellement, dans toutes les dimensions de son être. L'apprenant est amené à ré-interroger son point de vue, ses façons de faire, sa manière d'être : le passage d'une situation antérieure connue à une situation inconnue constitue une rupture. La personne doit trouver un nouvel équilibre et donner sens à cette expérience dans son existence. Un second risque se présente lorsque survient la rupture suivante. Le souvenir de la précédente rupture est parfois si ancré, que l'apprenant est sur la défensive et résiste à l'accueil de nouveaux éléments, à l'imprévu, à l'incertain. Cela ne permet plus l'apprentissage. Cela est d'autant plus vrai dans les situations de relations à l'autre, dans les "aventures humaines".

#### 3.2.5/L'apprentissage expérientiel, soi et le groupe

L'apprentissage expérientiel est un "élément qui facilite la conscience des groupes, l'action communautaire et le changement social" et favorise "la conscience de soi et son efficacité en groupe " (Weil et McGill, cité par Balleux, 2000, p.276). Apprendre par l'expérience peut redéfinir une relation d'équité respectant chaque statut : chacun contribue à agir, réfléchir, conceptualiser, expérimenter. Dans l'hypothèse où l'on se fixe comme modalités de fonctionnement un travail de réflexion en groupe, celui-ci doit se porter garant de l'intégrité de chacun. Dans cette perspective, chaque personne doit développer des compétences humaines et sociales pour être en capacité d'agir individuellement au sein d'un collectif. Un jeu d'échanges doit s'opérer : le groupe renforce l'individu - "Tout se passe comme si la personne avait besoin que le groupe reconnaisse d'abord ses capacités, pour qu'elle-même s'autorise à se les reconnaître" (Dumont, Schmitt, 2001, p.124-126<sup>13</sup>) - et l'individu nourrit le groupe - "Il ne s'agit justement pas de personnes qui se sont "faites toutes seules", comme on dit familièrement. Elles l'ont été avec les autres, dans des circonstances d'actions, engendrant des moments forts de créativité, des démarches de productions de connaissances ou d'acquisitions collectives" (Hermelin, 2001, p.106)<sup>14</sup>. Les expériences vécues en groupe font émerger des compétences "génériques" : leadership, confiance en soi, créativité,

Dumont, J.-L., Schmitt, C. (2001). Que faire de mon expérience ? Revue Pratiques de formation (Analyses), 41-42, 119-130

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Hermelin, C. (2001). Les acquis sociodidactes. Revue Pratiques de formation (Analyses), 41-42, 105-118

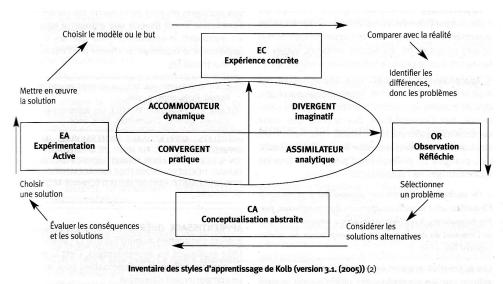
détermination, sens des responsabilités, initiatives, organisation.

# 3.3/ Modèle de David Kolb et la perspective de Donald Schön

Parmi les différents modèles d'apprentissage de référence, on peut retenir le modèle de Kolb. Celui-ci est une base pour identifier différentes étapes de l'apprentissage expérientiel. Par ailleurs, la perspective de Schön et ses apports sur la praxéologie apportent des éléments complémentaires pour ce travail.

#### 3.3.1/Le modèle de David Kolb

Le modèle de David Kolb, inspiré des travaux de Dewey, est beaucoup utilisé dans l'éducation



des adultes. Pour apprendre d'une expérience, le sujet doit transformer une expérience vécue en un savoir personnel. Pour que cette transformation s'opère, David Kolb a identifié un processus d'apprentissage expérientiel en quatre phases, qu'il nomme expérimentation concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite, expérimentation active (extrait de Raynal, Rieunier, 2010, p.41)<sup>15</sup>.

Le schéma fait apparaître quatre modes d'adaptation au réel, c'est-à-dire la manière dont l'apprenant conçoit sa relation au monde et à son expérience : concret, abstrait, réflexif, actif (Chevrier & Charbonneau, 2000, p.289). Ces modes d'adaptation s'opposent dans deux dimensions fondamentales de l'apprentissage, qui sont des opérations mentales. Selon Chevrier et Charbonneau, la dimension "préhension" fait intervenir les modes concret ou

Raynal, F., Rieunier, A. (2010). Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Issy-Les-Moulineaux : ESF

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> La préhension comprend deux modes opposés. D'une part, la compréhension, lorsque l'apprenant s'appuie

abstrait, c'est-à-dire la façon dont l'apprenant va se saisir d'un savoir. La dimension "transformation" fait appel aux modes réflexif ou actif, c'est-à-dire la façon dont l'apprenant va transformer l'expérience pour créer des connaissances et s'approprier un savoir. C'est l'apprenant qui, au vu de la situation d'apprentissage, adapte un mode plutôt qu'un autre <sup>17</sup>. Chacun de ces modes d'adaptation au réel renvoie à un mode de fonctionnement cognitif, c'est-à-dire une manière d'être et une façon d'agir. Il existe aussi un cinquième mode de fonctionnement, qui concerne la gestion du processus d'apprentissage par l'apprenant luimême. Les quatre combinaisons de dimensions font émerger quatre styles d'apprentissage : divergent, assimilateur, convergent et accomodateur (Chevrier & Charbonneau, 2000, p.289-290).

# 3.3.2/La perspective de Donald Schön

Dans son ouvrage, Schön (1994) aborde ce qu'est la réflexion en cours d'action et sur l'action : une manière d'associer la pratique à la réflexion. Dans les années 80, ses travaux annoncent le passage du paradigme des sciences appliquées à la pratique réflexive. Le modèle des sciences appliquées rencontrent des limites dans les situations complexes, d'incertitudes et d'instabilité. Ce type de situations est ordinaire dans les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Mais lorsqu'on s'éloigne des sciences appliquées, on est confronté aux questions de rigueur ou de pertinence d'autres modèles. Sans les opposer, la pratique réflexive de Schön s'inscrit dans une volonté d'articuler l'action et la réflexion. La pratique non scientifique devient un support pour faire émerger et expliciter le savoir caché du praticien. Ce savoir, s'il n'est pas explicité, est un savoir personnel et inaccessible, et sa transmission est alors difficilement envisageable. L'approche praxéologique de Schön considère davantage la pratique comme un art qui exige des habiletés et de la sagesse pour parvenir à dénouer des situations complexes : "Il faut utiliser des mots pour décrire une sorte de savoir et un changement de la connaissance, ce qui, originellement, n'existe pas sous forme de mots"

sur ses représentations mentales et son interprétation théorique pour saisir l'expérience en cours ; elle est caractéristique de la conceptualisation abstraite. A rapprocher du fonctionnement de l'hémisphère gauche du cerveau : pensée abstraite, symbolique, analytique et verbale. D'autre part, l'appréhension, lorsque l'apprenant base sa préhension sur les caractéristiques tangibles et ressenties de l'expérience immédiate ; elle est caractéristique de l'expérience concrète. A rapprocher du fonctionnement de l'hémisphère droit du cerveau : pensée concrète, globale, et spatiale, analogique et synthétique. (In, site internet, www.encyclopedie-de-la-formation.fr/Formation-ou-apprentissage.html, le 30/03/12)

Ainsi se dégagent quatre types d'apprenants. Le divergent – concret / réflexif – est caractérisé par sa capacité d'imagination et son "intelligence émotionnelle". Le convergent – abstrait / actif – se plaît à appliquer les idées. L'accommodateur – concret / actif – préfère les faits à la théorie et l'action à la médiation. L'assimilateur – abstrait / réflexif – est intéressé par les concepts et les théories.

(Schön, 1994, p.87).

En milieu professionnel, un ensemble d'actions effectuées chaque jour révèle des savoirs tacites. Même si la plupart du temps, ces actions se font de manière spontanée, il arrive de s'interroger sur celles-ci : cette opération intellectuelle correspond à une réflexion en cours d'action (quand on se questionne en même temps que l'on agit) ou à une réflexion sur l'action (quand il y a un différé entre l'action et le temps de questionnement). Le praticien réflexif met en lumière et donne à comprendre le lien qu'il fait entre ses actes et un phénomène. On peut, par exemple, s'interroger sur les gestes intuitifs et spontanés que l'on fait, les savoir-faire déployés naturellement ou encore les circonstances qui permettent de mener à bien l'action. Dans son expérience, un praticien rencontre une multitude de situations et de type de cas, à partir desquels il développe un répertoire d'images, de techniques, d'attentes, de représentations, d'exemples et de compréhensions. Au fur et à mesure que son expérience grandit, il apprend à identifier ce qu'il faut chercher et à réagir face à ce qu'il trouve. Il devient plus à l'aise avec les situations. En revanche, au fil du temps, il vit moins l'effet de surprise d'une situation : "son savoir tend à devenir tacite, spontané et automatique" (Schön, 1994,

p.89). Etre un praticien réflexif c'est donc avoir une pratique accompagnée d'une pensée sur

celle-ci. Cela génère une distanciation par rapport à la situation et à la pratique. Ainsi, le

praticien réflexif observe les effets de ses propres actions et, au vu des enseignements qu'il en

tire, les modifie au moment où il réalise de nouvelles actions.

Le terme "apprendre" sous-entend plusieurs types d'apprentissage : une information, un savoir-faire, un savoir-être. Les savoir-faire et les savoir-être s'apprennent en étant impliqué dans une activité, ce qui constitue le fondement d'une approche constructiviste. Apprendre de son expérience s'inscrit dans cette approche. Plusieurs auteurs montrent que l'expérience est un support pour apprendre, mode d'apprentissage très adapté aux adultes notamment, qui disposent d'une expérience. Mais on n'apprend pas systématiquement de son expérience : des conditions sont nécessaires pour tirer parti d'une expérience vécue. De plus, les expériences négatives peuvent laisser des traces, des souvenirs douloureux qui limiteront alors les apprentissages futurs. Dans les expériences collectives, une dynamique de groupe favorable peut contribuer au développement d'apprentissage chez les individus qui le composent. Kolb, dans son cycle inspiré de Dewey, apporte des éléments sur la manière dont on peut apprendre de son expérience. Quant à Schön, il nous aide à comprendre que l'implicite fait partie de

nombreux métiers et que mettre des mots sur nos pratiques professionnelles contribue à leur

conscientisation. Au vu des évolutions du métier d'enseignant que nous avons vu

précédemment, incité à collaborer notamment dans le cadre des activités interdisciplinaires,

ces apports peuvent être utiles.

Deuxième partie : méthodologie

Chapitre 1 : présentation du contexte d'étude

1.1/Le professeur d'éducation socioculturelle

Après plusieurs années d'activités professionnelles dans le domaine de l'animation

socioculturelle et le développement local, je me suis orientée vers master MEEF option

éducation socioculturelle en vue de devenir professeure en éducation socioculturelle.

Le métier d'enseignant en éducation socioculturelle trouve ses origines en 1965, dans la

mouvance des idées de l'École Nouvelle, de l'Éducation Populaire et des mouvements

associatifs en milieu rural. L'éducation socioculturelle vise à favoriser l'ouverture sur le

monde des jeunes et contribuer à leur émancipation individuelle et collective. L'exercice du

métier a évolué au regard des enjeux pour la formation des jeunes de l'enseignement agricole,

ce qui conduit le professeur d'éducation socioculturelle à oeuvrer pour trois objectifs précisés

dans la circulaire de 2006 :

△ l'éducation à l'environnement social et culturel

▲ l'éducation artistique

▲ l'éducation à la communication humaine, à l'autonomie et à la coopération

Les deux tiers de son service relèvent de l'enseignement ; le tiers restant relève de l'animation.

1.2/L'établissement de la recherche

Les données de ce travail ont été collectées dans un lycée de l'ouest de la France, situé en

milieu rural. Ce lycée accueille 350 élèves et étudiants, dont la majorité est interne. Le public

est majoritairement issu du département et des départements voisins. Le lycée propose deux

multiples formations : une seconde Générale et Technologique, une seconde professionnelle,

29

deux Bac Pro CGEA (Productions Végétales ; Polyculture élevage), trois BTSA (agronomie / Productions Végétales ; Analyse, conduite, stratégie de l'entreprise Agricole ; technico-commercial en Agrofournitures), une Terminale STAV et une Terminale S, une licence professionnelle (Agronomie, conseil et développement des Entreprises).

#### 1.3/Les équipes et acteurs observés

Après un temps d'immersion dans le lycée, j'ai recensé plusieurs équipes et acteurs à interroger. Mon choix s'est orienté, d'une part, sur des activités interdisciplinaires dans lesquelles les enseignants d'éducation socioculturelle étaient impliquées. D'autre part, j'ai choisi d'interroger une équipe dont les disciplines sont précisées dans le référentiel et une équipe qui se constitue librement puisque le référentiel laisse une marge de manoeuvre à l'établissement. Par ailleurs, dans le cadre de mes activités ordinaires en tant qu'enseignante stagiaire en éducation socioculturelle, j'ai pu participer à des travaux interdisciplinaires (TPE, EATDD, PIC, options) et faire des observations que j'ai consignées dans un journal de terrain.

Pour l'entretien collectif 1, cinq personnes ont été invitées ; seules quatre d'entre elles ont pu être présentes lors de l'entretien. La personne 1 (P1) est un enseignant d'histoire-géographie qui est à un an de la retraite. Il enseigne dans cet établissement depuis de nombreuses années. La personne 2 (P2) est une conseillère Principale d'Education âgée d'environ quarante ans. Elle travaille dans l'établissement depuis plus de dix ans. La personne 3 (P3) est une enseignante d'éducation socioculturelle âgée de quarante-cinq ans. Elle enseigne dans l'établissement depuis près de vingt ans. La personne 4 (P4) est un animateur culturel âgé de trente ans. Il est en poste dans l'établissement depuis trois années. P10-NV est une infirmière de cinquante ans environ, qui n'a pas participé à l'entretien. Pour l'entretien collectif 2, quatre personnes étaient concernées par l'activité interdisciplinaire; seules trois personnes d'entre elles sont venues à l'entretien. La personne 5 (P5) est un enseignant d'histoire-géographie âgé d'environ quarante ans. Il enseigne dans l'établissement depuis dix ans. La personne 6 (P6) est une enseignante de biologie âgée d'environ cinquante ans. Elle travaille dans cet établissement depuis environ dix ans. La personne 7 (P7) est une enseignante d'éducation socioculturelle âgée de trente-deux ans. Elle a débuté dans l'enseignement en tant que contractuelle trois mois avant l'entretien : elle n'avait jamais enseigné auparavant. P8-NV est un enseignant d'économie, d'environ cinquante ans qui n'est pas venu à l'entretien; il enseigne dans l'établissement depuis plusieurs années. P9-NM est un enseignant TIM, contractuel, d'environ cinquante ans qui ne m'a pas été mentionné comme participant à la "pluri". Les entretiens individuels ont été conduits avec les deux enseignantes en éducation socioculturelle, P3 et P7.

#### Chapitre 2 : présentation de la méthodologie

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une démarche qualitative afin de saisir le point de vue des acteurs impliqués. A l'occasion d'une précédente recherche-action, j'avais aussi utilisé une approche qualitative en me référant à des travaux ethnographiques<sup>18</sup>. Cette première expérience m'a permis de comprendre la pertinence de cette démarche pour analyser une situation sociale concrète et appréhender les interactions entre les acteurs. Pour cette recherche, je me suis appuyée sur deux outils : l'entretien semi-directif et l'observation participante.

# 2.1/La démarche qualitative

#### 2.1.1/La recherche qualitative

Coulon<sup>19</sup> précise que la recherche qualitative en éducation trouve ses origines avec l'ouverture des portes de l'université de Chicago en 1892. La rencontre de Small (américain) avec Simmel (allemand) joue un grand rôle dans l'installation de la sociologie à Chicago puis aux Etats-Unis. La recherche qualitative se développe sous l'influence d'intellectuels et philosophes, tels que Dewey, Mead mais aussi Tufts, Angell, etc. (Coulon, 1992), ce qui fait de la recherche qualitative un champ interdisciplinaire : elle préconise une approche multiméthodologique, une perspective naturaliste et une compréhension interprétative de la nature humaine (Anadon, 2006)<sup>20</sup>. Les travaux de l'Ecole de Chicago se caractérisent par la recherche empirique et la volonté de produire des connaissances utiles au règlement des problèmes sociaux concrets (Coulon, 1992). Parmi les techniques de la méthodologie qualitative, on

Arborio, A.-M., Fournier, P. (2008). *L'observation directe*. Paris, édition Armand Colin et Beaud, S., Weber, F. (2008). *Guide de l'enquête de terrain*. Saint-Amand-Montrond, édition La découverte

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> Coulon, A. (1992). L'école de Chicago. PUF, Paris

Anadon, M. (2006). La recherche dite "qualitative": de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. Recherches qualitatives, 26(1), pp.5-31

trouve l'entretien et l'observation participante que j'ai utilisés pour enquêter, ainsi que l'analyse de contenu.

J'ai choisi cette approche sociologique car ma problématique nécessitait de saisir le point de vue des acteurs dans le cadre des activités de "pluri" pour accéder au sens de leur implication. Mon statut d'enseignante stagiaire m'a permis d'explorer le terrain de l'intérieur, sur une période assez longue et de collecter les données dont j'avais besoin pour mon enquête.

#### 2.1.2/L'entretien semi-directif

L'enquête par entretien est née de la nécessité d'établir un rapport égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que ce dernier ne se sente pas contraint de donner des informations (Blanchet, Gotman, 1992)<sup>21</sup>. L'entretien semi-directif est une technique d'enquête qualitative. A l'aide d'un guide d'entretien, il permet de faciliter l'expression des personnes interrogées en les orientant partiellement sur les thèmes recherchés par l'enquêteur. La principale caractéristique de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole (Blanchet, Gotman, 1992). Il permet de recueillir le point de vue d'un acteur sur une expérience vécue, sur sa logique, sa rationalité (Blanchet, Gotman, 1992).

#### 2.1.3/L'observation participante

Un autre outil convoqué dans le cadre de cette enquête est l'observation participante, définie par Platt (1983)<sup>22</sup> comme une technique de recherche dans laquelle le sociologue observe une collectivité sociale dont il fait lui-même partie. Il s'agit d'une méthode pouvant permettre de comprendre les mécanismes de l'interaction sociale et de la vie en société<sup>23</sup>. Elle peut être ouverte ou clandestine, complète ou périphérique, interne ou externe. Elle implique que le chercheur soit en immersion totale dans son terrain pour tenter d'en saisir toutes les subtilités (Soulé, 2005). L'observation participante permet de vivre la réalité des sujets observés et donne à comprendre des mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité (Soulé, 2005).

<sup>&</sup>lt;sup>21</sup> Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). L'enquête et ses méthodes : l'entretien. Nathan, Paris

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Cité par Soulé, S. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), pp. 127-140

Diaz, F. (2005). L'observation participante comme outil de compréhension du champ de la sécurité. *Champ pénal* [En ligne], 2. Consulté le 18 avril 2018. URL : <a href="http://journals.openedition.org/champpenal/79">http://journals.openedition.org/champpenal/79</a>; DOI : 10.4000/champpenal.79

#### 2.2/ Déroulement de l'enquête et modes de recueil de données

Dans le cadre de ce travail, j'étais d'une part, impliquée en tant qu'enseignante stagiaire en éducation socioculturelle et d'autre part, observatrice dans le cadre de mon travail de recherche. Au sein de l'équipe enseignante, j'accompagnais ma tutrice dans tous les temps relatifs aux activités interdisciplinaires, au cours desquelles j'ai pu collecter des données. J'ai tenu un journal de terrain destiné à capitaliser les données de mes observations ou d'autres informations liées au contexte de ma recherche.

Au vu de mon thème de recherche, j'ai recensé les "pluri" que je pouvais observer. Lorsque j'ai été en mesure de formuler mon thème de recherche, l'année avait débuté depuis plusieurs mois et certaines activités interdisciplinaires étaient achevées. Mon choix s'est centré sur des activités interdisciplinaires me permettant d'observer au moins cinq personnes différentes, émanant de plusieurs disciplines et ayant des profils multiples (genre, âge, statut, expérience dans l'enseignement). Par ailleurs, j'ai choisi des activités interdisciplinaires intégrant des enseignantes d'éducation socioculturelle me permettant un accès plus facile aux données.

J'ai fait le choix de mener des entretiens collectifs. D'une part, l'une des deux activités interdisciplinaires que j'ai choisi était achevée et l'entretien me permettait de collecter des données sur une expérience récemment vécue par les parties prenantes. D'autre part, l'expérience commune partagée me permettait d'explorer une diversité de points de vue. J'ai aussi mener des entretiens individuels. Cela m'a permis d'aborder des points spécifiques, qui avaient moins de sens en entretien collectif et de faire émerger des propos qui ne pouvaient pas l'être en entretien collectif. J'ai rédigé un journal de terrain me permettant de capitaliser des données. Pour chaque situation, j'y ai mentionné l'objet, la date, des éléments de contexte, les personnes concernées, des sentiments, attitudes et comportements, des contenus, etc.

J'ai mené deux entretiens collectifs. Pour l'entretien collectif 1, l'activité interdisciplinaire était achevée. Elle concernait cinq personnes (quatre d'entre elles ont participé à l'entretien) âgées de la trentaine à près de soixante ans, deux disciplines et trois statuts différents, quatre personnes expérimentées. Pour l'entretien collectif 2, l'activité interdisciplinaire était en cours de déroulement. J'ai pu participer à des séances avec les élèves. Elle concernait quatre personnes (trois d'entre elles ont participé à l'entretien) âgées de la trentaine à la cinquantaine,

quatre disciplines différentes, toutes avec le statut d'enseignant dont une personne débutante et contractuelle. J'ai mené deux entretiens individuels, avec les deux enseignantes en éducation socioculturelle : l'une titulaire avec près de vingt ans d'expérience et l'autre contractuelle et débutante.

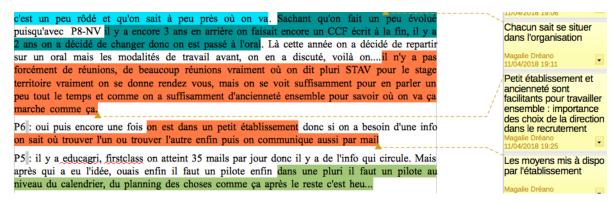
Pour la mise en place des entretiens collectifs, j'ai convenu d'un rendez-vous lors d'un échange direct avec les personnes puis ai confirmé par mail. Les entretiens collectifs se sont déroulés dans une salle de classe au calme, sur un horaire libre pour toutes les personnes (entretien 1) et sur la pause de midi (entretien 2). Chacun a duré 45 minutes. La disposition de l'espace a été aménagée de telle sorte que chaque participant puisse se voir : table disposée en cercle. Pour la mise en place des entretiens individuels, j'ai convenu d'un rendez-vous par échange direct avec les deux enseignantes, que je voyais régulièrement. Les deux entretiens se sont déroulés en journée, sur des créneaux libres dans leur agenda. L'entretien individuel 3 s'est déroulé dans une salle de classe au calme ; l'entretien individuel 4 s'est déroulé dans le bureau socioculturel. Chacun a duré 25 minutes. Une attention a été apportée à l'aménagement de l'espace : chaque participant était "côte à cote" (non de face). Pour les quatre entretiens, j'ai introduit en rappelant l'objet de ma démarche, sollicité l'autorisation d'enregistrer et précisé l'anonymisation des données. Un guide d'entretien a été rédigé respectivement pour les entretiens collectifs et les entretiens individuels. L'ensemble des entretiens ont été enregistrés, retranscrits et anonymisés.

Par ailleurs, j'ai participé à différentes activités interdisciplinaires, avec des enseignants multiples. J'ai observé la manière dont ils organisaient les temps de rencontre (définition de l'ordre du jour, des lieux, jour et horaires, éléments préparatoires en amont et pendant les rendez-vous) mais aussi les attitudes et comportements pendant les activités et le contenu des échanges. Ces observations ont été consignées dans un journal de terrain, alimenté quotidiennement de fin janvier à début avril 2018. Le jour même de mes observations, je les notais dans mon journal afin d'en conserver la "fraîcheur" et l'entièreté. J'y ai consigné des propos, des observations, la description d'ambiance, de contexte, d'attitudes, etc. Cet outil m'a permis d'accéder à des données du fait du caractère informel d'échanges avec des personnes, qui auraient peut être été plus difficiles d'accès dans d'autres contextes.

## 2.3/Modes d'analyse

A partir de mon cadre théorique, j'ai élaboré une grille d'analyse initiale qui m'a permis de repérer les thèmes présents dans le corpus des données. Dans le cadre de la conduite des entretiens, certaines données m'ont permis d'affiner cette première grille d'analyse. La relecture des entretiens retranscrits m'a conduit à approfondir certains concepts : j'ai apporté des éléments complémentaires sur la collaboration et le concept d'apprendre. Ce travail m'a amené à ajuster mon cadre théorique en le complétant par de nouvelles données. J'ai procédé à nouveau à une lecture approfondie des entretiens, la réécoute de certains passages et la lecture de mon journal de terrain. J'ai pu finaliser ma grille d'analyse en intégrant de nouveaux indicateurs.

Pour traiter les données, j'ai mis en surbrillance les contenus par sous catégorie : une couleur par sous-catégorie. J'ai récapitulé la correspondance des sous-catégories et des couleurs. Par ailleurs, j'ai ajouté des commentaires sur les extraits pour les catégoriser et faciliter le travail de rédaction de l'analyse : lien avec le cadre théorique, les similarités de propos, les contradictions, le croisement de deux indicateurs concernés par le propos, etc.



La grille finalisée fait ressortir deux concepts, trois dimensions, quatre composantes et quatorze indicateurs.

Concept	Dimension	Composantes	Indicateurs
Apprentissage	Nature des apprentissages	Acquis / compétences	Savoirs théoriques
par l'expérience			Savoirs méthodologiques
			Savoir-faire
			Savoir-être
			Savoirs organisationnels
	Mode d'apprentissage	Interactions	soi-même

			Pratique réflexive
			Les autres
			L'environnement
Collaboration	Nature de la collaboration	Les autres	Positionnement / Négociation
		Soi-même	Sentiment de compétences
			Préoccupations pédagogiques
	Environnement de collaboration	Organisation de l'établissement	Rapports sociaux
			Organisation du travail

Les thèmes retenus ont été l'objet d'un travail d'analyse permettant de développer une discussion. Cette confrontation entre le cadre théorique initial et les données recueillies a été réalisée avec une approche ouverte. Certains thèmes évoqués dans les entretiens ou les observations n'ont pas été présents dans le cadre théorique initial, tel que des aspects de la collaboration. Cet aller-retour entre le terrain et la théorie m'a permis d'enrichir le travail tout en réajustant le cadre conceptuel initialement construit. Par exemple, des compléments ont été apportés sur le paragraphe "collaboration" et "apprendre" au vu des données des entretiens. Je présente ci-après les thèmes repérés et retravaillés.

## Chapitre 3 : analyse des résultats

## 3.1/Perception des activités interdisciplinaires

La perception du concept "pluridisciplinarité" par les enseignants et personnels éducatifs est unanimement positive auprès des personnes interrogées. Elles avancent de multiples arguments pour caractériser l'intérêt de l'interdisciplinarité pour les élèves mais aussi pour les équipes éducatives. En revanche, la mise en œuvre des activités interdisciplinaires nécessitent de réunir des conditions pour en avoir une perception positive.

## La préoccupation pédagogique

L'interdisciplinarité contribue à "donne(r) du sens aux savoirs" (P2, entretien 1, p.1); "que ce soit l'agriculture ou la culture, il y a une logique similaire : ça donne de la cohérence pour les

jeunes" (comparaison entre les modèles de production de masse) (échange avec P3, journal de terrain, 31/01/18). Elle permet aux enseignants de "sortir (...) d'un cadre scolaire trop classique" (P5, entretien 2, p.1) en proposant des pédagogies actives : "Les travaux qu'on demande et les projets qu'on mène on fait des choses qui sortent de l'ordinaire" (P5, entretien 2, p.1). L'interdisciplinarité créée du lien entre les matières, permet de "mixer les disciplines" (P1, entretien 1, p.2) et "de mettre en écho plusieurs disciplines" (P2, entretien 1, p.1). Dans le cadre des activités interdisciplinaires, les enseignants et personnels éducatifs sont soucieux d'apporter une formation de qualité aux élèves et recherchent une complémentarité dans leurs enseignements : "être un peu plus complémentaires toujours et de, de toujours cette notion du lien entre les matières, souvent qui échappe aux élèves" (P6, entretien 2, p.2); "la pluri, c'est être au service des autres collègues et de besoins concrets, notamment pour les BTS : ça donne du sens aux apprentissages" (échange avec P3, journal de terrain, 31/01/18). Selon eux, les activités interdisciplinaires permettent aussi d'aborder des situations d'apprentissage complexes, proches de ce que les élèves rencontreront dans leur futur métier : "pour avoir de la complexité c'est quand même intéressant" (P1, entretien 1, p.14); "le dispositif en luimême est plus, plus adapté à ce qu'ils vont rencontrer dans la vie professionnelle" (P5, entretien 2, p.1); ça "enrichit vraiment leur vision du monde et ça leur donne un outil pour appréhender le monde et pour avoir on va dire une vue critique, un esprit critique" (P3, entretien 1, p.14). Le travail en interdisciplinarité permet aussi de faire passer symboliquement un message aux élèves : les enseignants et personnels éducatifs travaillent ensemble, ce qui caractérise une cohésion de l'équipe éducative. "ça donne aux élèves quand même l'idée qu'on travaille ensemble" (P5, entretien 2, p.3); "ça permet aussi aux élèves de comprendre que...on n'est pas les uns à côté des autres et qu'on ne communique pas et qu'au contraire, on peut faire des choses ensemble" (P3, entretien 1, p.1); "montrer qu'on n'est pas isolé" (P6, entretien 2, p.1).

## Intérêt pour les enseignants

Les activités interdisciplinaires présentent aussi d'autres avantages. Elles permettent de mener des projets plus ambitieux, que seuls, il serait difficile de mettre en place. Cela implique alors de partager les tâches : "si on avait dû faire ce stage santé seul, c'est très, très, très lourd" (en insistant sur le "très") (P2, entretien 1, p.4) ; "se répartir de façon équitable que le travail ne soit pas fait par le même, pour que chacun puisse s'y retrouver" (P3, entretien 1, p.12). Dans

le cadre des activités interdisciplinaires, les formes de pédagogies et les changements de contextes sont sources de motivation chez les enseignants et personnels éducatifs interrogés : "C'est ce qui fait que notre boulot est un peu moins rengaine" (P5, entretien 2, p.10) ; "l'option est un moment de partage et de bonne humeur. Chacun a envie de se faire plaisir" (échange avec P3, journal de terrain, 31/01/18). L'interdisciplinarité permet aussi d'échanger des compétences et de se former entre pairs : "mutualiser des connaissances" (P2, entretien 1, p.1) ; "on apprend" (P6, entretien 2, p.10) ; En terme de contenu, moi, j'ai appris des choses (P3, entretien 1, p.2), "on est les premiers à apprendre" (P5, entretien 2, p.2).

La conception de la "pluri" par les enseignants est parfois différente et peut être source d'incompréhension : "deux personnes pensent que si elles loupent une séance, elles auront du mal à suivre l'évolution ; trois autres personnes pensent que les cinq prof ne sont pas obligés d'être tous présents toutes les semaines" (échange avec P3, journal de terrain, 31/01/18) ; "pas quatre professeurs mais au moins qu'on soit deux et que ce qui soit le cours qu'on…ou les ateliers qu'on propose on soit tous les deux heu…et qu'on travaille ensemble vraiment sur les cours" (P7, entretien 3, p.6).

## 3.2/ Savoirs théoriques et méthodologiques

Lors des activités interdisciplinaires, les personnes interrogées s'accordent sur le fait qu'ils acquièrent des connaissances. Cela est perçu comme un partage et peut se traduire par des connaissances relatives aux contenus des cours ou encore par l'initiation à l'utilisation d'outils notamment numériques : "elle m'a montré le site Canvas pour faire des affiches" (P5, entretien 2, p.8). Cependant, dans le cadre de la préparation des activités interdisciplinaires, il semble qu'il y ait des anticipations à envisager au vu du profil des personnes qui y prennent part. En effet, selon le statut et le niveau d'expérience, un manque de partage de connaissances peut créer de l'inconfort dans la conduite d'une activité interdisciplinaire : "sur le contenu j'étais un peu trop largué" (P4, entretien 1, p.3) ; "je ne connaissais même pas moi-même le site. Donc c'est compliqué" (P7, entretien 3, p.3).

Les activités interdisciplinaires permettent aussi d'acquérir des savoirs méthodologiques. P3, par exemple, "a appris sur la rigueur scientifique" (échange avec P3, journal de terrain, 31/01/18). P7 qui débute dans l'enseignement, découvre les activités interdisciplinaires et témoigne de savoirs relatifs à la méthodologie de mise en place d'un projet en milieu scolaire (échange avec P7, journal de terrain, 30/01/2018). Pour P3, la définition d'objectifs précis est

nécessaire pour mener à bien une activité interdisciplinaire : "la pluri, c'est un moment où tu sais où tu vas mais aussi ça peut partir dans des domaines que tu ne maitrises pas. Il faut bien définir les objectifs. Avoir une idée de ce qu'on va faire ne suffit pas" (échange avec P3, journal de terrain, 31/01/18).

Dans le cadre d'un objectif visant à faciliter l'expression et la réflexion des élèves, quatre personnes témoignent de la manière dont elles se sont entendues pour animer une séance : "il y en a un qui se focalise sur un truc (...) les deux autres sont là derrière pour rebondir, reprendre, réorganiser, observer (P1, entretien 1, p.9); "c'est intéressant d'être à deux pour repérer des choses, pour rebondir" (P3, entretien 1, p.10). Quand il y a des habitudes de travail entre les personnes, P3 témoigne d'une méthodologie qui a été éprouvée et qui fonctionne : "Chacun peut faire des recherches et après on met en commun et on voit comment on structure la pluri" (P3, entretien 4, p.3). En revanche, le fait d'aborder un sujet pour la première fois nécessite davantage de réflexion sur la manière d'agir face aux élèves : "on a fait de la recherche documentaire avec P4 chacun de notre côté et après (...) on s'est mis tous les deux à regarder ce qu'on avait trouvé et puis voir comment on allait travailler parce qu'on avait aucune...aucun recul" (P3, entretien 1, p.8).

## 3.3/Savoir-faire

Les données font ressortir des savoir-faire des enseignants et personnels éducatifs acquis spécifiquement dans le cadre des activités interdisciplinaires. Un savoir-faire essentiel pour les activités interdisciplinaires est de pouvoir "travailler déjà avec d'autres personnes" (P3, entretien 1, p.2). Ce savoir-faire est parfois difficile à acquérir pour certaines personnes : "pas toujours évident de travailler en pluri" (P3, entretien 1, p.2) ; "ce n'est pas facile pour tout le monde" (P2, entretien 1, p.5). Elaborer une activité interdisciplinaire et organiser une réunion font aussi partie des savoir-faire que les enseignants acquièrent : "On s'est organisé, on s'est pris quoi deux fois deux heures" (P1, entretien 1, p.10) ; "on a fait une réunion ici entre midi et deux" (P5, entretien 2, p.7) ; "je travaille un peu plus avec les collègues en amont on se rencontre, on établit une thématique commune et à ce moment là on dit "moi je vais faire ça, ok, moi je vais faire ça" (P6, entretien 2, p.3). Selon les activités interdisciplinaires, les enseignants animent des temps de réflexion et d'expression avec les élèves. P1 fait ressortir ce savoir-faire : "tu as des réflexions que tu as que tu n'avais pas prévu, il faut rebondir dessus, il faut creuser, il faut voir avec eux" (P1, entretien 1, p.11). Certains savoir-faire sont

implicites: les enseignants n'ont pas besoin d'être précis pour se comprendre. Ils ont intégré les référentiels, les contraintes, les modalités d'évaluation et les échéances associées. Ces savoir-faire devenus ordinaires et implicites ne sont pas facilement accessibles aux débutants (observation pluri PIC, journal de terrain, 22/03/18). Le lycée où se déroule cette recherche rencontre des difficultés financières. Certains enseignants s'en préoccupent et tentent à leur manière d'apporter leur pierre à l'édifice : des savoir-faire en ressortent. Les témoignages montrent que les enseignants composent avec l'existant (dont les contraintes financières), prennent en compte les contraintes relatives aux formations des élèves et imaginent des projets cohérents. Une bonne connaissance de l'environnement des lycées agricoles (capacité à se situer dans l'environnement local ou national, connaissance des outils de communication, des acteurs, des moyens financiers des établissements, etc.) conduit les enseignants à une certaine créativité pour maintenir une qualité des projets de formation. "on avait la contrainte de l'hébergement. On avait dit "on propose à des lycées pour faire un échange" (P5, entretien 2, p.4). De même pour P3, les "baisses de financement (qui) ne permettent plus de financer les résidences d'artistes de manière suffisante (...) a conduit à trouver une nouvelle forme à l'EATDD" (échange avec P3, journal de terrain, 31/01/18)

Dans le cadre de certaines activités interdisciplinaires, une équipe témoigne de limites dans leur savoir-faire, qui légitime la présence de personnes plus compétentes à leurs côtés : l'interdisciplinarité trouve tout son sens.

P3 : (...) le sens de la pluri c'est intéressant en fonction des compétences de chacun, quoi parce qu'effectivement elle avait sa place légitime en tant qu'infirmière. Quand tu touches aussi, c'est ça le problème, des on va dire...des sujets comme ça un peu sensibles il faut quand même aussi

P4: intimes....il faut maitriser P1: il faut arriver à contrôler. (entretien 1, p.9)

Le savoir-faire, c'est aussi être capable d'éviter la pratique de l'activité interdisciplinaire quand le travail en collectif se passe mal : "les pluri qui sont imposées par les référentiels....il faut trouver des subterfuges" (P2, entretien 2, p.5)

## 3.4/Savoirs organisationnels

Lorsqu'un enseignant débute, pour pouvoir agir avec pertinence et efficacité, il a besoin de se

situer dans l'organisation en place. P3 témoigne de la manière dont elle procède lors de l'accueil d'un enseignant débutant : "on lui ré-explique on lui donne le référentiel on lui explique les objectifs de la pluri (...) ce qu'on fait d'habitude, on peut lui montrer des exemples (...) comment lui il pourrait s'intégrer, est-ce qu'il aurait des idées" (P3, entretien 4, p.4). P7 a apprécié de participer à une réunion de mise en place d'une "pluri" qui lui a permis de "connaître les collègues et puis voir comment ils travaillaient" (P7, entretien 3, p.2); "la réunion que P5 a organisé (...) P5 globalement m'a beaucoup aidé en fait à quand même à....à m'intégrer" (P7, entretien 3, p.4). Cependant, elle aurait eu besoin d'un accompagnement plus poussé : "comprendre vraiment à quoi ça sert (la pluri), quel est l'intérêt pour les élèves, quel est l'intérêt pour nous : ça on n'en a pas trop parlé" (P7, entretien 3, p.2) ; "c'était quand même assez heu... comment dire assez succinct (...) il est passé quand même assez vite sur des choses" (P7, entretien 3, p.2). Pour les personnes qui ont de l'expérience, la situation semble plus facile et ce, d'autant plus si celles-ci travaillent régulièrement ensemble : "le fait de bien se connaître, d'avoir l'habitude de travailler ensemble par ailleurs, fait que bon des fois il y a beaucoup de choses qui sont implicites, on n'a pas besoin de se les dire, on sait que ça va rouler" (P1, entretien 1, p.10); "on a l'habitude de travailler ensemble et du coup c'est un peu rôdé" (P5, entretien 2, p.4). P5 témoigne de la manière dont un enseignant peut évoluer dans l'organisation de l'activité interdisciplinaire : "Quand on a un peu plus de recul et quand on sait où on va et on planifie beaucoup plus et c'est un vrai projet pluri, ce n'est pas simplement on remplit des cours" (P5, entretien 2, p.3); "on a fonctionné plus entre guillemets, chacun avec ses petites spécialités cette année, alors que dans les autres voyages précédents, j'avais tendance à vraiment gérer beaucoup de choses" (P5, entretien 2, p.5).

Les témoignages montrent que les équipes s'organisent en leur sein : "lundi qui c'est qui les (les élèves en pluri) prend demain" (P5, entretien 2, p.7); "la réunion n'a pas duré très longtemps, parce que en terme de temps on n'était quand même réduit" (P7, entretien 3, p.2); "ils ont tenté de trouver un créneau horaire : il a été difficile de faire coïncider les quatre agendas" (observation TPE, journal de terrain, 01/02/18).

Les témoignages et les observations font ressortir que les modalités d'échanges privilégiées sont le mail, les réunions formelles et informelles : "beaucoup de mails et des petites rencontres informelles à la cantine (...) on a fait une réunion ici entre midi et deux" (P5, entretien 2, p.7). Les réunions de début d'année permettent de se projeter sur l'année ; les groupes "pluri" s'organisent ensuite une / des réunions entre eux et échangent par mail. Seul

un groupe a mis en place un outil collaboratif en ligne, qui n'a pas été utilisé pas tous les membres : "j'ai fait un lien avec le petit tableau là pour gérer les créneaux" (P5, entretien 2, p.5); "un tableau en ligne heu.. où en fait chacun peut y accéder, remplir le tableau et ça s'actualise en fait au fur et à mesure" (P7, entretien 3, p.4). Ce mode d'organisation collective ne semble pas faire partie des pratiques ordinaires des enseignants et personnels éducatifs; certains ne se sont pas appropriés l'outil : "que je n'ai pas de complété d'ailleurs" (P6, entretien 2, p.5); "Tu envoies un planning, la personne ne le regarde pas" (P5, entretien, p.13).

Dans la manière de s'organiser en groupe, il y a des approches différentes. Un groupe témoigne de la nécessité d'avoir un coordinateur : "dans une pluri il faut un pilote au niveau du calendrier, du planning des choses" (P5, entretien 2, p.4). L'autre groupe semble avoir opté pour une organisation plus collégiale ; la coordination n'est pas formalisée : "c'est plutôt libre (...) on est quand même dans l'informel pas mal" (P1, entretien 1, p.10); "après en coordination c'est aussi ce que tu dis c'est de l'informel" (P3, entretien 1, p.11). L'absence d'explicitation sur la manière de s'organiser en groupe peut générer des inconforts pour certaines personnes du groupe : "J'ai l'angoisse de prendre trop de place car je connais les référentiels et P4 ne les connait pas" (échange avec P3, journal de terrain, 31/01/18); "les collègues se reposent sur moi et me mettent dans un position de leader et je n'ai pas envie de ça" (échange avec P3, journal de terrain, 31/01/18). Quant à la participation au travail collectif, elle semble être très différente selon les groupes de "pluri". Certains sont plus dans l'implication de chacun au choix, aux tâches : "se répartir de façon équitable que le travail ne soit pas fait par le même, pour que chacun puisse s'y retrouver" (P3, entretien 1, p.12); "on se répartit un peu le travail" (P5, entretien 2, p.5). Dans ce modèle, tout le monde n'est pas systématiquement investi de la même manière : "il n'a pas encore trop pris contact, donc je crois que je vais finir par appeler" (P5, entretien 2, p.5-6). D'autres fonctionnent de manière plus "unilatérale": "j'avais tendance à vraiment gérer beaucoup de choses" (P5, entretien 2, p.5); "elle monopolisait complètement la parole, elle avait dirigé son truc" (P3, entretien 4, p.5); "lui fait la plante verte et qui aime ça" (P3, entretien 4, p.5).

#### 3.5/ Savoir-être

Les personnes interrogées témoignent majoritairement d'expériences de "pluri" qui ont été bien vécues. Mais les entretiens font aussi ressortir qu'il est parfois difficile de travailler collectivement dans les activités interdisciplinaires : "Soit c'est une discussion, soit c'est "on fera une entrée comme ça" et là la discussion est devient plus difficile" (P1, entretien 1, p.5) ; "un collègue qui n'a pas du tout le profil qu'on a décrit précédemment, donc....qui reste très cloisonné dans son fonctionnement" (P6, entretien 2, p.9) ; "en fonction des gens avec qui on travaille. Il y a des endroits où la pluri c'est chacun on se partage la classe et on travaille chacun dans son coin" (P5, entretien 2, p.2) ; "elle monopolisait complètement la parole, elle avait dirigé son truc" (P3, entretien 4, p.5).

Quand il y a des différences dans la conception du terme "pluri" et la manière de travail, les enseignants en souffrent : "elle pète un plomb aussi" (P6, entretien 2, p.10) ; "c'est moi qui me raccroche en fait à ce qu'il a prévu de faire et heu... et qui des fois me... (elle souffle exprimant un désespoir) pour lequel je ne trouve pas forcément de sens" (P6, entretien 2, p.9). P6 a trouvé une stratégie pour faire face à la situation quand le travail en pluri n'est pas satisfaisant : "le fait de travailler dans des contextes favorables, ça permet quand même de..peut être d'arriver à contrebalancer le problème" (P6, entretien 2, p.10). Mais P6 a une attitude de compassion envers ses collègues qui débutent : "la collègue qui, elle, débarque un peu dans ce truc de pluri, qui ne sait pas trop comment s'en dépatouiller, c'est compliqué" (P6, entretien 2, p.10).

Pour P3, le travail collaboratif dans le cadre des activités interdisciplinaires "c'est une histoire de confiance" (P3, entretien 1, p.11); pour P1, "la pluri c'est un état d'esprit" (entretien 1, p.4): cela semble sous-entendre que les valeurs et les représentations des personnes qui composent le groupe interviennent dans la qualité du travail collectif. S'entraider, partager les tâches font partie des savoir-être qui ressortent des témoignages: "l'état d'esprit de partager un peu le boulot avec les autres" (P1, entretien 1, p.4); "on se répartit un peu le travail" (P5, entretien 2, p.5). Les entretiens font aussi émerger l'écoute de l'autre comme une qualité prépondérante dans une collaboration satisfaisante: "être aussi à l'écoute de l'autre, de voir un peu comment il fonctionne" (P3, entretien 1, p.2); "faut être à l'écoute" (P5, entretien 2, p.14). Les échanges au sein d'un groupe conduisent à des points de vue différents qui, nous l'avons vu précédemment peuvent être riches d'apprentissages. Mais en même temps, lorsqu'il y a une confrontation de points de vue, que quelqu'un est "très directif, a déjà tout imposé sa façon de voir les choses" (P3, entretien 4, p.5), la souplesse d'esprit et le lâcher-prise sont sollicités: "faut accepter le point de vue de l'autre (...) c'est une discussion donc il faut lâcher, enfin avoir de la souplesse pour accepter" (P3, entretien 1, p.5). La capacité à accepter les

différences, la capacité d'adaptation deviennent des qualités nécessaires : "on arrive à s'adapter aussi....enfin voilà aux personnalités" (P3, entretien 1, p.4) ; "J'ai appris cette façon de fonctionner, j'essaie de composer parce que tu ne peux pas changer les gens" (P3, entretien 1, p.4).

Les jeux de pouvoir entre individus peuvent aussi s'exercer dans les activités interdisciplinaires. P1 en fait part : "il faut accepter que tu n'es pas le tout puissant dans ta classe. Que l'autre à côté a des choses aussi intelligentes, voire plus intelligentes que toi à dire (P1, entretien 1, p.5). P3 complète en précisant que la prise de risque à s'exprimer devant un collègue oblige à développer l'humilité : "faut accepter de pouvoir s'exprimer aussi face à son collègue et d'être jugé quelque part par son collègue, enfin se lâcher c'est aussi savoir se remettre en question tout ça" (P3, entretien 1, p.5).

Enfin, il semble que chacun doit respecter son rôle et ses engagements pour que l'organisation collective puisse être pertinente et bénéficier à tous : "faut que les gens respectent les plannings, faut...enfin y'a pleins de contraintes à accepter" (P5, entretien 2, p.9). Or, on peut constater que parfois les contraintes ne sont pas toujours acceptées et/ou respectées : il n'a pas encore trop pris contact, donc je crois que je vais finir par appeler (P5, entretien 2, p.5-6); "que je n'ai pas compléter d'ailleurs" (P6, entretien 2, p.5); "Tu envoies un planning, la personne ne le regarde pas" (P5, entretien, p.13).

#### 3.6/Apprendre par soi-même, des autres et de l'environnement

Les données font ressortir que les enseignants et personnels éducatifs apprennent beaucoup par eux-mêmes, par la confrontation directe avec d'autres personnes mais aussi ils apprennent en côtoyant des environnements différents. P7 exprime qu'elle était disposée à s'approprier un outil informatique en amont d'un cours : "en amont comme ça je peux chez moi, appréhender déjà le site" (P7, entretien 3, p.3). P5 suggère qu'il a appris par lui-même à utiliser un outil après avoir été sensibilisé par une collègue : "je ne connaissais pas et depuis je l'utilise toutes les semaines dans le domaine privé et même avec les élèves" (P5, entretien 2, p.8). En débutant sa carrière professionnelle, P3 n'a pas bénéficié d'une transmission. Elle suggère qu'elle a beaucoup découvert par elle-même : "au début, comment te dire, je suis tellement arrivée, j'ai tout découvert" (P3, entretien 4, p.2).

Les enseignants et personnels éducatifs apprennent "dans le contact avec les collègues" (P5, entretien 2, p.2). Les différents parcours de vie, les expériences vécues, la personnalité de

chacun apportent à l'autre. L'échange entre P2 et P3 en fait état :

P2 : C'est les différentes personnalités là, qui sont riches et qui font que c'est riche cette pluri. Ce n'est pas tant le savoir mais ce que les gens, chacun va amener comme savoirs.

P3 : tu parles plus des représentations, qu'ont qu'ont les uns et les autres...

P2 : ...qu'on véhicule et que...

P3: toutes nos expériences

(P2 et P3, entretien 1, p.3)

Participer à un cours donné par un collègue permet d'observer son savoir-faire et de s'en inspirer pour affirmer ou améliorer sa pratique : "ça me permet de voir un peu comment les autres organisent leur cours aussi et comment ils transmettent les informations" (P7, entretien 3, p.2) ; "tiens moi aussi je peux essayer faire comme ça" (P6, entretien 2, p.8).

Le fait de travailler dans des environnements différents contribue à apprendre : on apprend "dans les sorties qu'on fait" (P5, entretien 2, p.2) ; "J'aime bien changer de lieu chaque année. Ça permet de découvrir un territoire, c'est plus enrichissant et plus motivant. J'apprends de nouvelles choses, on fait des rencontres avec les acteurs du territoire" (échange avec P5, journal de terrain, 06/02/18). Tous les témoignages s'accordent à dire que le temps de repas est aussi un temps de réunion informelle mais présente des contraintes : "Le temps des repas permet aussi d'échanger et de partager. En revanche, les profs n'ont pas toujours des supports pour prendre des notes sur le temps de repas" (échange avec P7, journal de terrain, 30/01/18).

## 3.7/ Pratique réflexive

P6 et P7 témoignent que l'observation de la pratique de leurs collègues nourrit leur réflexion sur leur propre pratique : "comment heu... un collègue ou une collègue font heu... fait enfin travaille et ben ça peut être ben « tiens moi aussi je peux essayer faire comme ça » " (P6, entretien 2, p.1); "comment d'autres prof fonctionnent, comment ils mènent leur cours.(...) ça me permet de prendre des idées ou voilà de remettre en question aussi ce que moi je fais (P7, entretien 2, p.3). P3 témoigne que la réflexion sur l'action est plus difficile sur un sujet que l'on traite pour la première fois. Quand on n'a pas d'expérience sur un thème, c'est plus difficile de se projeter dans l'action : "on avait aucune....aucun recul" (P3, entretien 1, p.8). P5 le dit autrement : "Quand on a un peu plus de recul et quand on sait où on va et on planifie beaucoup plus" (P5, entretien 2, p.2-3). Autrement dit, lorsqu'on n'a pas de recul, c'est plus difficile de se projeter et de planifier. P5 témoigne de la manière dont il a fait évoluer dans sa

pratique professionnelle : "j'avais tendance à vraiment gérer beaucoup de choses (...) je trouvais c'était pas mal que chacun se répartisse un peu" (P5, entretien 2, p.5)

Les témoignages montrent que les équipes préparent en amont la manière dont elles vont mener leurs activités interdisciplinaires. P1 témoigne que son équipe a réfléchi à un dispositif pour faire s'exprimer les élèves et faire émerger des réflexions de leur part : "c'est bien d'être à plusieurs parce que l'autre comme ça hop il peut tout de suite réalimenter le débat et faire naitre les choses et faire avancer la réflexion" (P1, entretien 1, p.9).

Les deux équipes témoignent qu'elles pratiquent la réflexion sur l'action. Elles font des bilans et tentent d'améliorer les actions suivantes : "sauf qu'on a changé certaines choses heu...qui n'nous semblaient pas coller (...) qu'on avait identifié par rapport à ce qu'il en restait, par rapport à la réaction des élèves, par rapport au temps que ça prenait et à l'intérêt que ça portait, on a essayé un peu d'affiner notre, notre fonctionnement" (P1, entretien 1, p.7); "on a des choses qu'on reverra parce que dans la pratique après il y a des choses à améliorer évidemment si on devait le refaire l'année suivante" (P3, entretien 1, p.8); "on fait déjà un bilan, donc on fait une sorte de réunion bilan de ce qui s'est passé pour pouvoir améliorer l'année d'après" (P5, entretien 2, p.7).

P5 et P6 travaillent ensemble sur l'EATDD qui se déroulent sur la période de l'entretien 2. Une nouvelle organisation a été définie pour l'année en cours. Ils témoignent durant l'entretien d'une réflexion en cours d'action, qui s'arrête en chemin puisque ce n'est pas le contexte :

P6 : je trouve que par contre en EATDD on perd du lien entre....

P5: entre les matières. Ouais ouais

P6 : par rapport à la notion du...étude du territoire toujours, je trouve qu'on perd vachement de lien sur cette notion là parce que du coup on fait de la pluri

P5: chacun dans notre coin

P6: mais on revient à un système où chacun travaille dans son coin...

P5: c'est ça ouais

P6 : ... et sans que du coup les élèves voient du sens

(entretien 2, p.13)

Et P6 ajoute plus loin dans l'entretien pour compléter son propos : "je pense que là il y aurait, enfin au moins personnellement il y a un truc à recomposer encore, à revoir" (P6, entretien 2, p.13)

#### 3.8/ Sentiment de compétences

Le contexte d'accueil d'un nouveau collègue semble nécessiter une attention particulière pour qu'il puisse faire face aux situations auxquelles il est confronté. P7 exprime que P5 a eu cette attention particulière: "P5 globalement m'a beaucoup aidé en fait à quand même à....à m'intégrer (...) si j'avais besoin fallait pas que j'hésite, ce qui met quand même en confiance" (P7, entretien 3, p.4). Cependant, elle n'ose pas le déranger, même s'il lui a proposé de l'aider : "Après j'ose pas forcément parce que je sais qu'il a pleins de choses à faire" (P7, entretien 3, p.4). P7 prend connaissance de la "pluri" sur laquelle elle va travailler à l'occasion d'une réunion dont elle attendait beaucoup. De son point de vue, la réunion n'a répondu que partiellement à ses attentes "même si c'était quand même assez heu... comment dire assez succinct (...) il est passé quand même assez vite sur des choses" (P7, entretien 3, p.2). N'ayant pas d'expérience en enseignement, elle exprime ses besoins pour s'intégrer dans le cadre de la "pluri", dont elle n'a pas trouvé de réponse en réunion avec ses collègues : "comprendre vraiment à quoi ça sert, quel est l'intérêt pour les élèves, quel est l'intérêt pour nous : ça on n'en a pas trop parlé" (P7, entretien 3, p.2). Il semble que les attentes de P7 auraient trouver une réponse dans la manière dont P3 accompagne l'intégration de ses nouveaux collègues : "on lui ré-explique on lui donne le référentiel on lui explique les objectifs de la pluri (...) ce qu'on fait d'habitude, on peut lui montrer des exemples (...) comment lui il pourrait s'intégrer, est-ce qu'il aurait des idées" (P3, entretien 4, p.4).

P7, du fait qu'elle débute, a été mise involontairement en difficulté face à un groupe dans le cadre de l'activité interdisciplinaire : "je me retrouve dans une position où vu qu'avant je n'ai pas eu les (infos)" (P7, entretien 3, p.3). Elle pense qu'elle aurait pu faire face à la situation si l'organisation d'équipe, prenant en compte son statut de débutante, avait été différente : "le fait que je n'ai pas eu les infos plus tôt (...) la position pour moi n'est pas facile" (P7, entretien 3, p.4). Un paradoxe s'installe puisqu'elle n'a pas sollicité l'aide que P5 lui avait proposé et l'explique ainsi : "Après j'ose pas forcément parce que je sais qu'il a pleins de choses à faire" (P7, entretien 3, p.4).

Le sentiment de faire face collectivement à une situation inconfortable, inédite semble satisfaisant. Plusieurs témoignages vont dans ce sens. Dans un contexte d'absence d'une de leurs collègues, une équipe, composée exclusivement d'enseignants expérimentés, a manqué de temps pour anticiper la préparation d'un formatif. P3 témoigne d'une efficacité et d'une

entraide importante entre les personnes qui a permis de réussir à transmettre les éléments aux élèves dans le temps imparti : "les enseignants se sont réunis une heure environ. Il en est ressorti une prévision de formatif qui a été décidée collectivement et le travail a été réparti ; ensuite des échanges par mail ont eu lieu : il y a eu une grande réactivité dans la rédaction d'un support de formatif et des éléments d'informations à transmettre aux élèves. Les autres professeurs réagissaient aux supports envoyés" (échange avec P3, journal de terrain, 31/01/18). De même, P1 témoigne que dans une situation délicate, la présence d'une de ses collègues, assurément plus légitime à s'exprimer sur un sujet a été aidant : "heureusement qu'on avait l'infirmière" (P1, entretien 1, p.4). Il y a parfois une prise de risque sur les sujets menés dans le cadre des activités interdisciplinaires. Les enseignants peuvent avoir à faire face à des situations auxquelles ils sont démunis ou ne peuvent pas assurer pleinement puisqu'ils ont le reste du groupe à gérer : "il s'est mis à pleurer, il n'arrivait pas à reprendre son souffle et tout. Pour le coup (nom de l'infirmière du lycée) était présente donc c'était, c'était intéressant" (P3, entretien 1, p.9).

## 3.9/Positionnement et négociation

A la base du travail de concertation, il y a un positionnement d'une ou plusieurs personnes. Soit le référentiel incite à une prise de positionnement : "ça correspond pile poil à mon programme de géo, je me sens naturellement pilote du truc" (P5, entretien 2, p.6) ; soit c'est à l'initiative d'une ou plusieurs personnes : "on est revenu en proposant aux collègues de faire une formation" (P2, entretien 1, p.5). Le positionnement peut porter sur le mode de "gouvernance" de l'activité interdisciplinaire. P5 montre qu'il a proposé une nouvelle approche : "j'ai pris l'habitude de tout gérer parce que y'a un côté simple et à la fois c'est bien aussi que tout le monde participe aux contacts quoi" (P5, entretien 2, p.6).

Il semble que la personnalité et la durée d'interconnaissance semble jouer dans la possibilité de positionnement : "ça dépend des collègues et de l'ancienneté dans l'établissement (P5, p.12). Une écoute attentive est une forme d'ouverture à la négociation : "c'est en discutant comme ça de façon, complètement informelle que, et bien on a dit pourquoi pas faire quelque chose dans ce sens là" (P3, entretien 4, p.3). Une approche plus autoritaire limite la négociation : "quelqu'un déjà est très directif, a déjà tout imposé sa façon de voir les choses, c'est compliqué de, de trouver sa, ses marques" (P3, entretien 4, p.5). Le fait de se connaître depuis plusieurs années semble aider le positionnement :

P6 : (...) "pour que les nouveaux collègues arrivent plus facilement à se positionner dans heu...le fonctionnement de la pluri"

P5 : "après quand un collègue reste sur cinq ans, oui il y a moyen d'aller le voir et de lui dire " voilà l'année prochaine ce serait bien qu'on fasse ça"

(Entretien 2, p. 12)

Et, quand il y a des habitudes bien instituées, la négociation est devenue implicite : "le fait de bien se connaître, d'avoir l'habitude de travailler ensemble par ailleurs, fait que bon des fois il y a beaucoup de choses qui sont implicites, on n'a pas besoin de se les dire, on sait que ça va rouler" (P1, entretien 1, p.9-10). L'extrait précédent entre P5 et P6 fait aussi ressortir qu'il y a une conscience que le positionnement des débutants est plus difficiles. P7 le confirme : "je me place plutôt du coup en, en....pas en observateur mais je...je ne voulais pas prendre l'initiative, peut être à tort" (P7, entretien 3, p.3). L'accueil des débutants sur une "pluri" semble délicat. P5 fait émerger la difficulté : "il faut être force de proposition mais toujours rester, je ne sais pas comment dire, modeste" (P5, entretien 2, p.14).

D'autre part, il semble que la manière dont on pense l'organisation et l'implication de la "pluri" ait une influence sur l'intégration des personnes : "faut reconnaître, quand t'es dans une pluri t'as trois séances au milieu d'une séance (séquence) de dix, il n'est pas intégré vraiment" (P5, entretien 2, p.12).

La négociation sur une activité interdisciplinaire peut porter sur les contenus, les méthodes, le mode d'organisation : "je suis plus sur l'animation de, de ben on va dire du débat et puis heu comment leur donner quelques informations sur qu'est ce qu'un documentaire (...) (nom d'un enseignant) en économie va être beaucoup plus sur les contenus du film d'un point de vue économique, quoi du coup sur des apports théoriques" (P3, entretien 4, p.5); "on concerte à trois, en fait, sur les outils qu'on va utiliser, comment on va les utiliser, avec l'objectif" (P1, entretien 1, p.7). La négociation peut se faire "à partir du référentiel" (P6, entretien 2, p.14) mais peut aussi se combiner avec "ses propres envies, (de) ses propres centres d'intérêts" (P6, entretien 2, p.14). Le mode d'organisation est un outil au service de la négociation. Le mode d'organisation semi-directif, avec un leader ou "pilote" qui coordonne la "pluri", permet de suivre les évolutions, et éventuellement, solliciter des ajustements, etc. : "avoir un planning qui soit enfin....effectué par quelqu'un qui puisse dire aux autres "attention on a décidé de quelque chose" (P5, entretien 2, p.4). Le mode d'organisation peut aussi est négocié. P5 fait part de son expérience : "quand je suis arrivé ici à (nom de la commune du lycée) en 2008, la

pluri c'était un tableau affiché dans la salle des prof et les gens s'inscrivaient à la semaine" (P5, entretien 2, p.7). N'étant pas satisfait du mode de fonctionnement, P5 négocie un autre mode de fonctionnement en présentant la manière dont cela s'organisait dans une expérience précédente en vue de s'en inspirer : "on fonctionnait avec des tableaux comme ça à l'année décidé au mois de septembre" (P5, entretien 2, p.7)

Une négociation n'est pas toujours suivie d'effet : "il n'a pas encore trop pris contact, donc je crois que je vais finir par appeler" (P5, entretien 2, p.5-6) : cela créé de l'inconfort. Pour les débutants aussi, il peut y avoir de l'inconfort si la négociation est insuffisante ou manque de clarté : cela génère de la confusion. A la question "En quoi les séances que tu as animées sont-elles complémentaires (...) des séances des autres enseignants ?", P7 utilise à onze reprises "je ne sais pas" ou des équivalents dans le paragraphe qui y fait référence, qui caractérise une perte de repères dans l'organisation collective. Elle exprime ce qui aurait été plus confortable pour elle : "j'aimerais bien voir effectivement, concrètement est ce que....les cours qu'on propose de semaine en semaine, effectivement se complètent" (P7, entretien 3, p.5). Pour lever l'inconfort, P7 adopte une stratégie : "je leur (aux élèves) demande ce qu'ils ont fait en pluri" (P7, entretien 3, p.5).

## 3.10/Organisation du travail

Les conditions, dans lesquelles les enseignants et personnels éducatifs se concertent, facilitent ou contraignent les activités interdisciplinaires. La dimension de l'établissement est considérée comme l'une des conditions : "on est dans un petit établissement donc si on a besoin d'une info on sait où trouver l'un ou trouver l'autre" (P6, entretien 2, p.4); "on se voit suffisamment pour en parler un peu tout le temps" (P5, entretien 2, p.4). La qualité du recrutement joue dans le travail interdisciplinaire : "on fonctionne ici avec une certaine heu...stabilité de l'équipe" (P5, entretien 2, p.3); "le fait de bien se connaître, d'avoir l'habitude de travailler ensemble" (P1, entretien 1, p.10). Les possibilités et la qualité des lieux pour se réunir est significative. L'un des paramètres est la convivialité : "on va au socio parce qu'il y a le café, les gâteaux, il fait chaud" (P3, entretien 1, p.11). Le choix du lieu peut aussi se faire en fonction des spécificités des postes : "quand on a besoin de la CPE, il n'y a pas le téléphone à côté donc on ne va pas l'appeler" (P1, entretien 1, p.11). D'autre part, selon les contextes d'établissement, le poste d'éducation socioculturelle peut aussi être fortement sollicité. Mon entretien a été interrompu à six reprises sur une durée 23 minutes : P3 était

seule à pouvoir assurer une permanence du bureau socioculturel et celui-ci avait été fermé toute la journée puisqu'elle était en cours. La température de la salle peut aussi être un facteur. Au cours de mes observations, j'ai collecté des données sur ce point : "la réunion se déroule la journée de la rentrée. La météo présente des caractéristiques de froid importants (températures négatives). Dans les salles des enseignants où il est possible de se réunir, il fait 12°C dans l'une et 18°C dans l'autre" (échange entre P3 et une autre enseignante, journal de terrain, 26/02/18). D'autre part, les modalités de communication entre collègues sont un paramètre. Les témoignages citent souvent les réunions formelles ou informelles et les mails : "par mail, les réunions et puis à la cantine" (P3, entretien 1, p.11). Seul P5 a proposé un outil collaboratif en ligne.

La marge d'autonomie laissée aux enseignants et personnels éducatifs est variable. Pour les contenus des activités interdisciplinaires, une large place leur est laissée : "on a feu vert" (P1, entretien 1, p.13) ; "sur ce qu'on organise, sur…on est quand même, on est libres" (P5, entretien 2, p.8) ; "on fait ce qu'on veut" (P6, entretien 2, p.8). Parfois ils sont validés par des instances : "les contenus si, ils sont un peu validés aussi parce que je pense que ça passe au CI ou au CA (Conseil intérieur et conseil d'administration" (P3, entretien 1, p.13). En revanche, sur l'aspect financier, les témoignages montrent qu'ils sont plus contraints :

P5 : (...) La marge d'autonomie elle est quand même....

P6 : elle est financière.

P5 : ...très importante sauf financière

(entretien 2, p.8)

## Mais aussi:

P1: ben financières

P3 : alors déjà oui, la grosse contrainte est bien celle ci

(entretien 1, p.13)

Le manque de moyens de l'établissement a des conséquences sur le travail des personnes interrogées : "il faut vraiment anticiper et faire des demandes de de de financement" (P3, entretien 1, p.13). P3 et P5 montrent qu'ils sont sensibles aux difficultés rencontrées par l'établissement qui l'accueille et qu'il veille à apporter sa contribution : "Quand on peut trouver des solutions pour faire au moins cher, on fait" (P5, entretien 2, p.8) ; concernant la cessation de financement des résidences d'artistes, "P3 a exprimé sa déception au proviseur. Pour elle, c'est l'image du lycée qui diminue (en vue du recrutement de nouveaux élèves). Les

résidences et ce qu'elles produisaient chez les élèves donnaient une bonne image du lycée" (échange avec P3, journal de terrain, 31/01/18).

Lorsque des activités interdisciplinaires dysfonctionnent, le témoignage de P6 montre qu'elle est démunie : "autant avec l'autre collègue, en économie on ne s'est jamais trouvé ensemble" (P6, entretien 2, p.10) et cela a duré dix ans ; "pour la collègue qui, elle, débarque un peu dans ce truc de pluri, qui ne sait pas trop comment s'en dépatouiller, c'est compliqué" (P6, entretien 2, p.10).

## 3.11/ Rapports sociaux

Les activités interdisciplinaires sont une occasion pour que les enseignants se connaissent. P7 témoigne : "ça me permet d'apprendre à connaître les professeurs avec qui je vais travailler" (P7, entretien 2, p.3). Cependant, les attitudes et comportements de chacun influencent la qualité du travail : "ça dépend des autres" (P1, entretien 1, p.14). Qu'elles soient imposées ou libres, les activités interdisciplinaires génèrent différemment des rapports satisfaisants ou insatisfaisants. Lorsque les attitudes et comportements sont clairs et ouverts, une adaptation est possible.

P1, P3 et P5 témoignent d'expériences d'activités interdisciplinaires satisfaisantes : "sur le cas qui nous intéresse je dis oui (la "pluri" relative à l'entretien)" (P1, entretien 1, p.14); "celles (les "pluri") qui... ont été plutôt sympas et marquantes" (P3, entretien 4, p.2); "Le collègue d'économie avec qui je m'entendais très bien" (P5, entretien 2, p.9). P1 témoigne que le sujet que son équipe a abordé, est aussi une préoccupation de l'établissement. Au-delà des relations interpersonnelles au sein de la "pluri", il y a le souci de contribuer à maintenir des rapports entre élèves satisfaisants au sein du lycée : "c'était aussi une problématique que l'on avait dans les classes de pro, ces histoires de harcèlement, de choses comme ça. Ça nous permettait d'avoir une réponse" (P1, entretien 1, p.7). Lorsqu'un mode de fonctionnement pour les activités interdisciplinaires dans un établissement est institué, cela apporte de la stabilité pour les personnes : "on sait avec quels collègues on travaille, on sait un peu les...les habitudes de chacun, on se connait bien donc on a déjà fonctionné ensemble" (P5, entretien 2, p.3); "on est dans un petit établissement donc si on a besoin d'une info on sait où trouver l'un ou trouver l'autre" (P6, entretien 2, p.4); "on est quand même dans l'informel pas mal. C'est aussi l'intérêt quand les gens se connaissent bien et qu'on l'habitude de bosser ensemble" (P1, entretien 1, p.10).

D'autres témoignent d'expériences insatisfaisantes : "on a eu une collègue comme ça en M22, où elle avait fait sa pluri (...) on était avec (nom d'une enseignante de français), on était là on voulait parler on n'pouvait jamais parce qu'elle monopolisait complètement la parole" (P3, entretien 4, p.5) ; "j'ai le cas concret de faire des pluri avec un collègue qui n'a pas du tout le profil qu'on a décrit précédemment (...) je ne trouve pas forcément de sens" (P6, entretien 2, p.9). Pour P5, "il y a les collègues avec qui ce n'est pas possible" (entretien 2, p.9).

Les témoignages montrent que, parfois, les comportements et attitudes des individus nécessitent de s'adapter : "on apprend à travailler avec les gens parce qu'on les connait" (P3, entretien 1, p.4). P5 fait aussi état de cet aspect. Dans le cadre de la mise en place de l'entretien 2, j'ai sollicité les disponibilités des personnes à interroger par mail. "Avant l'entretien collectif, P5 m'interroge pour savoir si P8-NV a répondu au mail. Je réponds par la négative. Il me précise que, sur des aspects comme ça, P8-NV est assez peu rigoureux : P5 semble s'en accommoder" (échange avec P5, journal de terrain, 20/03/18).

"A l'occasion d'un repas à la cantine du lycée, j'aborde avec P8-NV le fait que je retranscris l'entretien et lui dis que j'ai coupé ses propos digressifs. Il enchaine en me disant qu'il s'est trompé de salle. Dans la suite de la conversation, il me dit : je suis un mauvais coucheur en pluri. Sur le moment, je ne sais pas interpréter sa réflexion. J'interroge P3 après le repas. Elle me dit : il est parfaitement conscient qu'il n'est pas facile en pluri. Puis elle me dit qu'elle apprécie de travailler avec lui, notamment car son positionnement est clair et que l'on sait à quoi s'en tenir avec lui" (échange avec P8-NV et P3, journal de terrain, 26/03/18).

## Troisième partie : discussion et pistes professionnelles

## Chapitre 1: discussion

Ma recherche porte sur les activités interdisciplinaires, les "pluri", sur lesquelles les référentiels donnent des précisions. Certaines activités interdisciplinaires sont "imposées" (volume horaire interdisciplinaire et disciplines concernées), d'autres sont plus libres et permettent une marge de manœuvre au sein de l'établissement concernant les volumes et disciplines concernées: par exemple, le stage collectif "éducation à la santé et au développement durable" pour les secondes professionnelles. Une diversité de statuts, fonctions et personnalités cohabitent au sein d'un même établissement et influence les collaborations, tout comme les moyens humains, matériels, financiers dont il dispose. La collaboration est un exercice délicat, exigeant, riche d'enseignements qui peut être favorisée par les idées, principes, modèles et valeurs prônés au sein de l'établissement (Albero, 2010).

#### Collaborer dans un climat de confiance

On recense dans les témoignages des collaborations fructueuses et d'autres qui le sont moins. Albero (2010) précise que les rencontres entre personnes différentes peuvent conduire à un "faire ensemble ou à une confrontation". Les équipes interrogées montrent que les relations sont saines et qu'elles sont parvenues à produire une activité interdisciplinaire, dans un esprit constructif. Pour y parvenir, cela nécessite parfois de s'adapter aux autres. Mais, il arrive aussi qu'il y ait confrontation et que les personnes ne parviennent pas à travailler ensemble. P6 témoigne de difficultés récurrentes à travailler en "pluri" avec un collègue, qui semble prisonnier de son propre fonctionnement sans pouvoir s'ouvrir à l'autre. La difficulté, voire l'impossibilité à travailler collectivement dans le cadre d'une activité prescrite, relève parfois des choix faits par la direction (Figari, Remaud & Tourmen, 2014) et nécessite une réflexion sur le contexte. En effet, on peut dire, d'une part, que la direction est garante du bon fonctionnement de l'établissement : certaines "pluri" sont inscrites dans les référentiels et les élèves sont en droit d'attendre une formation de qualité. On sait, par les travaux de Lessard et al. (2009), que l'organisation du travail dont une des dimensions est le fonctionnement de l'établissement, constitue le facteur le plus important pour rendre compte de la collaboration entre les enseignants. Mais d'autre part, l'injonction à "travailler avec" rend la collaboration difficile puisque celle-ci nécessite un climat de confiance (Letor, Bonami & Garant, 2007). L'exercice est délicat mais conditionne en partie la qualité des collaborations. Lorsque les principes, valeurs et idées de l'établissement sont mises en avant, elles peuvent se décliner en actes. Les travaux de Letor, Bonami et Garant (2007) sur l'apprentissage organisationnel invitent les directions d'établissement à imaginer des dispositifs d'aménagement d'espaces et des moments de communication entre les enseignants pour stimuler la concertation, en vue de favoriser l'instauration d'un climat de confiance. Par ailleurs, les apports de Mandeville (2004) sur la relation significative d'assistance peuvent aussi donner des orientations : apprendre à collaborer est un savoir qui peut s'acquérir ; être accompagné par une personne qui a une importance à ses yeux peut faciliter cet apprentissage.

#### Créer les conditions d'un climat de confiance

Lors de mes observations et entretiens, aucun enseignant et personnel éducatif n'a déploré les conditions de communication, et c'est plutôt l'inverse d'ailleurs. Pourtant, les données font ressortir des difficultés à définir des créneaux communs pour les réunions. Les modalités de communication citées sont les mêmes dans tous les entretiens et rien n'indique une insatisfaction. De même, je ne collecte pas de "plaintes" sur la convivialité et le confort au travail, alors que les conditions ne semblent pas toujours satisfaisantes. Il semble intéressant de s'interroger si les personnes interrogées se satisfont réellement de leurs conditions de travail ou bien si elles ont développé des stratégies pour s'accommoder de leur environnement de travail, ce qui leur a permis d'instaurer une confiance mutuelle. La remarque "on va au socio parce qu'il y a le café, les gâteaux, il fait chaud" (P3, entretien 1, p.11) montre que la stratégie émane des enseignants eux-mêmes : il n'y a pas d'aménagement spécifique.

Si les personnes expérimentées se satisfont de leur environnement de travail, les données montrent que les débutants ont des difficultés à s'y intégrer. Dans les enquêtes de Letor, Bonami et Garant (2007) un établissement fait un travail d'accueil des nouveaux enseignants : les informer de l'approche pédagogique de l'établissement, suivre les projets, les encadrer par des enseignants, etc. Formaliser l'accueil semble intéressant d'une part, pour instaurer un climat de confiance (Letor, Bonami & Garant, 2007) et d'autre part, pour prendre en compte le sentiment de compétences des enseignants qui a été abordé par Lessard et al. (2009). En effet, dans les propos de P7, on remarque qu'elle a besoin d'un soutien pour faire face à des

situations auxquelles elle est confrontée: par exemple, comprendre l'intérêt de l'interdisciplinarité pour les élèves et pour les enseignants. Un collectif de personnes expérimentées peut penser à aborder les "basiques" de l'interdisciplinarité tel que cela a été mentionné dans l'entretien 4. Mais, pris par les réalités quotidiennes et par le temps, cela ne se fait pas de manière systématique, tel qu'en témoigne P7. Intégrer un nouvel environnement exige de nombreuses informations, des connaissances et divers apprentissages. Un accompagnement par un/des autres peut être utile tels que le mentionnent Letor, Bonami & Garant (2007). Cependant, même si une personne propose son soutien à un débutant, le fait qu'elle ne soit pas officiellement déléguée à cette mission (Peeters & Charlier, 1999) peut gêner le débutant dans ses sollicitations à l'autre : l'officialisation d'une personne déléguée à l'accompagnement facilite les sollicitations. Une régulation est donc à envisager tels que le montrent les travaux de Figari, Remaud et Tourmen (2014). Lorsque le débutant reste face à ses difficultés, son sentiment de compétences est mis à l'épreuve.

Il semble que dans ce contexte, il y a une déperdition en terme d'efficacité (Peeters & Charlier, 1999): elle peut desservir les élèves concernés mais aussi à plus long terme l'établissement par une dégradation de l'image renvoyée sur son enseignement, qui ne va pas dans le sens d'une amélioration de la qualité et de l'efficacité des enseignements attendu dans le cadre de la modernisation de l'école.

Par ailleurs, le cadre organisationnel, dans lequel se déroulent les collaborations, représente la dimension la plus importante (Lessard & al., 2009) : des facteurs tels que l'autonomie laissée au personnel et le fonctionnement de l'établissement interviennent dans la qualité des collaborations. La marge d'autonomie laissée aux personnes interrogées est large et appréciée. La seule contrainte ressentie est financière. Les personnes interrogées montrent qu'elles sont sensibles aux difficultés financières rencontrées par leur établissement et qu'elles veillent à apporter leur pierre à l'édifice : il y a une conscience professionnelle. Elles intègrent les difficultés financières mais veillent aussi à rechercher un équilibre avec une formation de qualité apportée aux élèves, conscientes que l'image du lycée peut être, à terme, sanctionnée. S'il y a un souci des répercussions relatives à des baisses de financement sur la qualité de la formation chez les personnes interrogées, je n'ai pas pu recueillir d'informations concernant leur éventuelle participation à des instances de réflexion à ce sujet. Cependant, les témoignages montrent que les personnes interrogées disposent d'un niveau de connaissances

et de pratiques leur permettant de s'investir et de contribuer à la gestion collective de la vie de leur établissement (Cattonar & Maroy, 2000).

#### Le sens de l'action

Les témoignages font ressortir que les enseignants et personnels éducatifs se préoccupent de l'impact de leurs enseignements (Lessard & al., 2009). D'abord, ils expriment que l'interdisciplinarité, par le travail entre collègues, créé symboliquement l'image d'un groupe, d'une communauté éducative : cela est porteur de sens et de cohérence aux yeux des élèves et créé un contexte d'apprentissage rassurant. Par ailleurs, les personnes interrogées apportent une attention à la pédagogie qu'ils adoptent. Elles privilégient les pédagogies actives, visant à ce que les élèves s'engagent dans leurs apprentissages (Mandeville, 2004). Selon les témoignages, l'interdisciplinarité présente de nombreux intérêts pour leurs enseignements : donner du sens aux savoirs, mettre en écho plusieurs disciplines. Les situations imaginées en interdisciplinarité sont proches de ce que les élèves vont rencontrer dans la vie professionnelle et permet de traiter la complexité. L'interdisciplinarité contribue à enrichir leur vision du monde et leur donne des outils pour appréhender le monde. Les personnes interrogées sont vigilantes à ce que les situations d'apprentissages s'inscrivent comme une continuité dans l'expérience des jeunes et qu'ils en vaillent la peine (Mandeville, 2004).

## Les relations de groupe

La manière dont les personnes interrogées s'approprient le dispositif renvoie aussi à des valeurs, c'est-à-dire la dimension idéelle selon Albero (2010) : on note des termes qui relèvent de l'équité, du partage, de la convivialité. Des conceptions différentes de la "pluri" peuvent être source d'incompréhension entre collègues. Pour P7, il faut être au moins deux sur les activités interdisciplinaires et les préparer ensemble. Dans la conception de deux enseignantes, sur une activité interdisciplinaire que j'ai observée, leur absence ne leur permettrait pas de suivre l'état d'avancement, indiquant l'idée d'une rupture dans l'esprit collectif et se différencie nettement de la vision de trois autres personnes. Parfois, les conceptions sont différentes au point où le travail en commun n'est pas possible du tout : dans le meilleur des cas, un des enseignants tentent de minimiser les conséquences pour les élèves, en proposant une progression pédagogique parallèle au travail de son collègue. Les modalités d'organisation varient selon les équipes et renvoient à la dimension fonctionnelle d'Albero

(2010). Certains tentent de se répartir le travail. D'autres témoignent d'expériences vécues où le dispositif est plus directif, qui limite les possibilités de trouver sa place dans l'interdisciplinarité : ce qui n'est pas toujours bien vécu selon la manière dont on conçoit la "pluri". Les outils de communication le plus souvent utilisés sont relativement similaires dans les deux équipes interrogées : mail, réunions formelles ou informelles. Seul un groupe a mis en place un outil collaboratif en ligne, de type "google drive". Ce mode d'organisation collective ne semble pas faire partie des pratiques ordinaires des enseignants et personnels éducatifs. D'ailleurs, certains ne se sont pas appropriés l'outil. Le sens et l'intérêt d'un outil pour l'un ne sont pas systématiquement intégrés chez les autres. Cela renvoie aux apports de Letor, Bonami et Garant (2007) sur le partage de pratiques : mise en commun ou répartition des tâches. Plusieurs témoignages montrent qu'un dispositif n'est pas figé et qu'il peut évoluer en fonction des besoins et attentes des parties prenantes. Dans ce cadre, chacun doit respecter son rôle et ses engagements pour que l'organisation collective puisse être pertinente et bénéficier à tous.

Selon les personnes interrogées, un des facteurs qui favorise une collaboration fructueuse est la stabilité d'équipe au sein de l'établissement. Cette stabilité renvoie à une meilleure connaissance des personnes. Le cycle de Kolb nous apporte des éléments sur ce point. Lorsqu'on pratique une activité interdisciplinaire, on peut apprendre en s'appuyant sur le cycle de Kolb : on apprend à ajuster son comportement aux réactions de l'autre. Par conséquent, lorsque l'équipe est stable, le cycle de Kolb a pu être pratiqué à plusieurs reprises, ce qui conduit à avoir de l'implicite dans les pratiques, sans avoir à se (re)dire ou s'entendre sur certains points. Cela renvoie aux apports de Schön (1994).

## Apprendre en collaborant

Le travail interdisciplinaire permet d'apprendre par soi-même, des autres et de l'environnement. Dès lors que cela a du sens et que la personne est en confrontation directe avec la situation (Mandeville, 2004), des apprentissages peuvent émerger. P5 témoigne qu'il a appris par lui-même à utiliser un outil numérique après avoir été sensibilisé par une collègue. Les enseignants et personnels éducatifs interrogées ont appris au contact de leurs collègues. Participer à un cours donné par un collègue permet d'observer son savoir-faire et de s'en inspirer pour affirmer ou améliorer sa pratique. Le cadre des "pluri" permet d'accéder à différents environnements tels que des communes, communautés de communes, syndicats,

associations, ce qui contribue à développer des apprentissages. Cependant, apprendre de son environnement n'est pas systématique. Tous les témoignages s'accordent à dire que le temps de repas est aussi un temps de réunion informelle mais présente des contraintes : les personnes n'ont pas toujours de supports pour prendre des notes. Dans mes observations, je n'ai pas observé de dispositif collectif à la cantine permettant la prise de note, ce qui pourrait être envisagé.

Le travail interdisciplinaire est source d'apprentissages divers. Tout d'abord, il permet d'acquérir des connaissances sur des contenus ou des outils. Pour que la personne puisse apprendre, il faut que les connaissances puissent s'inscrire dans la continuité de son expérience (Mandeville, 2004). Cependant, P4 témoigne d'une situation d'inconfort dans la conduite d'une activité interdisciplinaire, qui caractérise une rupture dans l'apprentissage : il ne dispose pas des éléments nécessaires en amont pour faire ce qui lui est demandé. De même, on peut acquérir des savoirs méthodologiques : par exemple, on apprend sur la rigueur scientifique, sur la méthodologie de mise en place d'un stage en milieu scolaire. Dans le cadre d'une interdisciplinarité, le fait d'aborder un sujet pour la première fois, tel que cela a été mentionné par P3, nécessite davantage de réflexion sur la manière d'agir face aux élèves : il est fait référence ici à un "recul" nécessaire pour se projeter dans une action. Cela renvoie à la première phase du cycle de Kolb : lorsqu'on expérimente pour la première fois un sujet, on ne dispose d'aucun élément pour élaborer son activité interdisciplinaire. Le manque de "recul" sur le sujet oblige à convoquer des situations proches de celle que l'on mène habituellement et de s'en inspirer pour construire son cours à partir de ses expériences passées et de connaissances théoriques. Avec une pratique réflexive (Schön, 1994) et de l'expérience, cela peut permettre alors de débuter le cycle et d'en tirer des enseignements.

Dans le cadre d'une activité interdisciplinaire, le savoir-faire le plus cité est la capacité à travailler avec d'autres personnes. Mais les témoignages suggèrent aussi des savoir-être, tels que l'écoute, la souplesse d'esprit, l'adaptation, l'humilité. Travailler avec d'autres signifie aussi s'exposer : c'est une prise de risque. Selon Mandeville (2004), les expériences humaines sont les plus difficiles : lorsqu'elles sont négatives, elles peuvent engendrer une rupture dans l'apprentissage puisque la personne ne réitèrera pas l'expérience, le souvenir douloureux de l'expérience passée l'en empêche. Au-delà des savoir-être, l'incapacité à travailler avec l'autre

peut être le résultat d'une expérience passée "traumatisante".

## Trouver sa place

Les témoignages font ressortir que la qualité du travail collaboratif dépend des collègues et de l'ancienneté dans l'établissement. En effet, la manière d'agir face à quelqu'un fait référence d'une part à Charaudeau (1995, cité par Morrissette et Desgagné, 2009) avec ses apports sur le contrat de communication et d'autre part au cycle de Kolb. Les valeurs, les attitudes, comportements, les représentations jouent un rôle dans l'interaction (Letor, Bonami & Garant, 2007). Lorsque les personnes travaillent pour la première fois ensemble, un contrat de communication s'instaure Charaudeau (1995, cité par Morrissette et Desgagné, 2009). Certains se positionnent; les autres peuvent alors négocier. Par exemple, P5 témoigne qu'au vu de l'importance de sa discipline dans une activité interdisciplinaire, il a pris l'initiative de coordonner l'action. Mais c'est aussi la première étape du cycle de Kolb, qui permet de se connaître entre parties prenantes de l'activité interdisciplinaire. Une personne débutante va ensuite être dans une phase d'observation réfléchie (deuxième étape du cycle de Kolb) pour appréhender les attitudes, les comportements, les habitudes de chacun. P5 témoigne qu'après plusieurs cycles complets, une interconnaissance est acquise : il y a une connaissance des habitudes de chacun, un mode de fonctionnement commun s'institue. Chacun a appris à travailler avec l'autre, à s'adapter, à se positionner et négocier avec lui.

Toutes les personnes expérimentées témoignent qu'elles tirent des enseignements des actions qu'elles mènent. Les actions évoluent en tenant compte des bilans qu'elles font de l'expérience précédente. P5 témoigne d'une réflexion sur sa pratique Schön (1994) : il a souhaité impliquer ses collègues dans la mise en place d'une activité interdisciplinaire. Ce choix a eu des incidences dans les modalités de travail. Il témoigne que l'implication des autres n'est pas forcément plus simple. Cela renvoie aux savoir-faire et savoir-être que l'on abordait cidessus : savoir collaborer est une démarche singulière, elle s'apprend et s'appréhende au sein du groupe.

## **Chapitre 2: pistes professionnelles**

En débutant ce travail, je n'imaginais pas tout ce que j'allais découvrir. J'ai beaucoup appris sur l'enseignement agricole et son histoire, mais aussi sur les évolutions du métier d'enseignant et les fondements de la collaboration. Ces évolutions du métier, qui impliquent

chez l'enseignant une pratique réflexive et une collaboration, me confortent dans mon choix de devenir enseignante en éducation socioculturelle.

Pour voir les effets d'une loi ou d'une réforme s'instituer dans les pratiques des établissements et des enseignants, il faut parfois plusieurs années. Dans le cadre de ce master, la mixité des disciplines dans les ateliers, les séminaires, les différents temps de travail contribuent à mon sens à imprégner les enseignants d'une culture collaborative. Plus particulièrement, l'unité de formation dédiée à l'interdisciplinarité est une incitation à la découverte de la richesse de la collaboration et permet de se confronter concrètement à la mise en pratique d'une situation interdisciplinaire. Pour ma part, cette approche aurait même pu être encore plus explorée car je mesure aujourd'hui combien elle est déterminante pour l'exercice du métier d'enseignant tel que je l'envisage. Il n'en reste pas moins que le contexte de l'établissement, la manière dont l'équipe de direction d'un établissement incite aux pratiques collaboratives joue un rôle prépondérant. Après ce master, je vais être amenée à vivre des situations interdisciplinaires et me sent outillée pour m'y engager. Les cours du master MEEF ainsi que la réalisation de ce travail me permettent d'envisager le métier d'enseignant de manière ouverte et avec sérénité, ce que je recherchais en débutant cette formation. Je conçois que ce travail n'est qu'une étape qui mérite d'être approfondi à l'avenir.

## Conclusion

A l'occasion des expériences passées, j'ai pu vivre des collaborations très enrichissantes. Dans le cadre de mon stage en tant qu'enseignante en éducation socioculturelle, je me suis intéressée à la manière de collaborer dans un établissement scolaire, qui a fait l'objet de cette recherche. J'ai exploré la manière dont une équipe éducative s'organise dans le cadre d'une activité interdisciplinaire. J'ai mené un travail ethnographique, dans un établissement de l'ouest de la France, en m'appuyant sur les outils méthodologiques de la recherche qualitative pour saisir le point de vue des acteurs impliqués. J'ai convoqué trois concepts : l'interdisciplinarité, le dispositif et apprendre par l'expérience. Pour collecter les données, j'ai observé les acteurs dans leur contexte ordinaire sur une période de sept mois, en étant moimême impliquée dans les situations.

Le contexte dans lequel se déroule la collaboration joue un rôle important : l'instauration d'un climat de confiance, par des aménagements d'espaces et de moments de rencontre, est prépondérant. Dans le cadre de mon travail, ce climat de confiance n'est pas instauré. Pour autant, les personnes interrogées, qui ont plusieurs années d'expérience dans l'établissement, se sont appropriés les espaces et définissent eux-mêmes les moments de rencontre pour travailler sur les activités interdisciplinaires. On peut dire qu'ils ont appris à adopter des stratégies pour y faire face. En revanche, les personnes débutantes ressentent plus fortement l'absence de ce climat de confiance, qui se traduit par des difficultés à s'intégrer dans les activités interdisciplinaires. Cela n'est pas sans incidence sur la qualité de l'enseignement. Pourtant, les témoignages montrent que les enseignants et personnels éducatifs ont un réel souci de l'impact de leur enseignement. Ils adoptent des pédagogies actives, inventent des situations d'apprentissage qui aient un sens pour les élèves et dont ils pourront se saisir dans le cadre de leur futur métier. Les relations au sein d'un groupe interdisciplinaire ne sont pas toujours évidentes, mais nous avons vu que cela se négocie. Plus les parties prenantes prennent de recul sur ce qui les conduit à travailler ensemble, définissent les modalités de travail en commun et négocient avec les autres, plus la collaboration a de chance d'être fructueuse. Mais cela exige du temps, des qualités relationnelles et une dose de savoir-faire. Le jeu en vaut la chandelle puisque les personnes interrogées rapportent qu'elles ont beaucoup tiré profit des échanges avec les autres dans le cadre de leurs activités interdisciplinaires : savoirs théoriques et méthodologiques, savoir-faire, savoir-être, savoirs organisationnels. Enfin, les personnes interrogées témoignent d'une pratique réflexive visant à faire toujours mieux, au service de la formation des élèves et de leur avenir professionnel.

En débutant ce travail, je connaissais peu l'environnement scolaire, l'activité ordinaire d'un enseignant et les pratiques interdisciplinaires. J'ai un intérêt fort pour les pratiques collaboratives et ma pratique professionnelle et bénévole en est inspirée, sans jamais avoir pris le temps de conceptualiser ces pratiques. Dans le cadre de ce travail, j'ai voulu explorer les pratiques interdisciplinaires, la manière dont les acteurs s'en saisissent et en identifier les atouts et les freins, qui m'éclairent sur la collaboration en milieu scolaire. A partir des connaissances que j'ai pu acquérir, je me sens en mesure d'appréhender l'environnement dans lequel je vais être amenée à travailler et de contribuer à le faire évoluer : un nouveau champ à explorer.

## **Bibliographie**

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In B. Charlier et F. Henri (dir. par). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, PUF, 1-6. En ligne : <a href="https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663">https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663</a>, le 21/02/2018

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 11-26. Doi : 10.3917/lsdle.422.0011.

Balleux, A. (2000). Evolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : 25 ans de recherche. Revue des sciences de l'éducation, 26 (2), 263-286

Benois, C., Fourez, G., Leblanc, E., Lenoir, Y. & Marshall, E. (1998). Table ronde : comment promouvoir l'interdisciplinarité au sein du système enseignement agricole. *Actes de séminaire national* (pp.180-199). Enfa : Toulouse-Auzeville

Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité: petite généalogie. Hermès, 25, 33-47

Bouiller-Oudot, M.-H., Asloum, N. (2015). L'interdisciplinarité dans l'enseignement agricole. In C. Gardiès & N. Hervé. *L'enseignement agricole entre savoirs professionnels et savoirs scolaires*. Dijon : Educagri Editions.

Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). Apprendre de son expérience. Québec : PUQ.

Bourgeois, E. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. In J.M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.C. Ruano-Borbalan (Eds). *Encyclopédie de la formation* (pp. 507-536). Paris : PUF.

Cattonar, B. et Maroy, C. (2000). Rhétorique du changement du métier d'enseignant et stratégie de transformation de l'institution scolaire. Educations et société, 6(2), 21-42

Charmasson, T., Duvigneau, M., Lelorrain, A.-M., & Le Naou, H. (1999). L'enseignement agricole, 150 ans d'histoire. Dijon : Educagri Editions.

Chevrier, J., Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 287-323

Dewey, J. (1947). Expérience et éducation. Paris : éditions Bourrelier

Figari, G., Remaud, D., & Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation : Ou l'enquête évaluative*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Forestier, D. (1999). Peut-on apprendre par l'expérience ? Revue éducations, 18-19 (2), 74-76

Fourez, G. (1997). Qu'entendre par "îlot de rationalité" ? et par "îlot interdisciplinaire de rationalité" ? Revue Aster, 25, 217-225

Fourez, G. (1998). L'interdisciplinarité : sa fonction et sa méthode des îlots. In *Pluri inter disciplinarité : actes de séminaire national* (pp.36-51). Enfa : Toulouse-Auzeville

Hatzfeld, O., Leblanc, E., Marshall, E., Méaille, M., & Tardy, J. (1981). FoCEA: une expérimentation pédagogique dans l'enseignement agricole. Contribution à la formation initiale des chefs d'exploitation agricole. Tome 1: De la définition des objectifs à l'évaluation de la formation. INRAP Dijon. Consulté en ligne <a href="http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user\_upload/systeme/organisation/histoire/documents/1981-focea-tome1.pdf">http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user\_upload/systeme/organisation/histoire/documents/1981-focea-tome1.pdf</a>, le 21/02/2018

Gardiès, C., Hervé, N. (2015). L'enseignement agricole entre savoirs professionnels et savoirs scolaires. Les disciplines en question. Dijon : Educagri Editions.

Gusdorf, G. (1983). Passé, présent, avenir de la recherche interdisciplinaire. In UNESCO. *Interdisciplinarité et sciences humaines* (pp. 31-51). Vendôme, France : PUF.

Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning*. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education

Kolb, D. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall

Landry, F. (1989). La formation expérientielle. Education Permanente, 100/101 (4), 13-22

Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (2), 227–265. Doi : 10.7202/1018204ar

Lenoir, Y. (1998). Repères pour concevoir et analyser la mise en œuvre de l'interdisciplinarité dans le champs scolaire. In *Pluri inter disciplinarité : actes de séminaire national* (pp.28-35). Enfa : Toulouse-Auzeville

Lenoir, Y. & Sauvé, L. (1998). Note de Synthèse. De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question [2-Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement]. Revue française de pédagogie, 125, 109-146.

Lessard, C., Kamanzi, P. & Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. *Education et sociétés*, 23(1), 59-77. Doi : 10.3917/es.023.0059

Letor, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation*, 7. En ligne, http://tfe.revues.org/1458, consulté le 20/02/2018.

Letor, C., Bonami, M. & Garant, M. (2007). Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires. In J.-M. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud & M. Tardif (sous la dir. de), *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes* (pp. 143-156). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Doi : 10.3917/dbu.marce.2007.01.0143.

Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education permanente*, Paris : Documentation française, Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation, pp.143-155. En ligne : <a href="https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000275">https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000275</a>, le 21/02/2018

Mandeville, L. (sous la dir. de) (2004). *Apprendre autrement – Pourquoi et comment*, Sainte-Foy: Presses de l'université de Québec.

Marcel, J.-F., Piot, T., & Dupriez, V. (2010). Entre la classe et l'établissement : explorer et structurer un nouvel espace de recherche. *Travail et formation en éducation*, 7. En ligne : <a href="http://journals.openedition.org/tfe/1363">http://journals.openedition.org/tfe/1363</a>

Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie, 155*, 111-142, Doi : 10.4000/rfp.273

Méaille, M. (1998). La pluridisciplinarité dans l'histoire et la culture de l'enseignement

technique agricole. In *Pluri inter disciplinarité : actes de séminaire national* (pp.14-19). Enfa : Toulouse-Auzeville

Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. *In*, J.-M. BARBIER (Sous la dir. de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF

Morrissette & Desgagné (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse. *Recherches qualitatives*, 28(2), pp. 118-14.

Roelens, N. (2009). La quête, l'épreuve et l'œuvre – La constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience. *Revue Education Permanente*, 180 (3), 169-178

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, 33-47

Reboul, O. (1997). Qu'est-ce qu'apprendre?, Paris: PUF

Rieunier, A. (2004). Psychologie et pédagogie : à la recherche des fils de la trame. Revue Actualité de la formation permanente, 191, 1-15

Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : éditions Logiques

Sonntag, M. (2010). De l'école à l'entreprise un entre-deux oublié du travail collectif », *Travail et formation en éducation*, 7. En ligne, <a href="http://tfe.revues.org/1513">http://tfe.revues.org/1513</a>, consulté le 21/02/2018

Wemaëre, J. (2007). Les 100 mots de la formation, Paris: PUF

Contribution de l'enseignement agricole à la consultation nationale et au colloque : "Quels savoirs enseigner dans les lycées". Chapitre II : interdisciplinarité et enseignement agricole (1994). En ligne <a href="http://escales.enfa.fr/wp-content/uploads/sites/7/2009/09/Contrib-EA-Interdisciplinarit%C3%A9.pdf">http://escales.enfa.fr/wp-content/uploads/sites/7/2009/09/Contrib-EA-Interdisciplinarit%C3%A9.pdf</a>, consulté le 15/02/18.

# Table des matières

Introduction	1
Première partie : le cadre théorique	3
Chapitre 1 : L'interdisciplinarité	3
1.1/ Terminologie : pluri - interdisciplinarité	3
1.2/ Historique de la pluri-interdisciplinarité	4
1.3/ Evolution de la prescription relative à l'interdisciplinarité	5
1.4/ Finalités de l'interdisciplinarité	6
1.5/ Quelques données conceptuelles sur l'interdisciplinarité	7
1.6/ Travail collectif et interdisciplinarité	8
1.7/ Evolution du métier d'enseignant : vers le modèle du praticien réflexif	10
1.8/ Collaboration et facteurs favorables	11
1.9/ Les choix et positionnements au sein des groupes	12
Chapitre 2 : Le dispositif	14
2.1/ Origine et définition du terme "dispositif"	14
2.2/ Eléments sur le concept de dispositif	15
Chapitre 3 : apprendre par l'expérience	18
3.1/ Les significations d'apprendre et la nature des savoirs	18
3.2/ Des éléments sur l'apprentissage par l'expérience	19
3.2.1/ Historique	20
3.2.2/ L'expérience : un fondement pour apprendre	20
3.2.3/ Les conditions de l'apprentissage par l'expérience	22
L'expérience est en "continuité transactionnelle avec l'environnement	t"22
L'expérience est signifiante	23
La personne s'engage	23
Une relation significative d'assistance	23
Un processus d'autoréflexion	23
La reconnaissance de l'accomplissement.	24
L'actualisation de la personne.	24
Le développement de métacompétences	24
3.2.4/ Les limites de l'apprentissage par l'expérience	25
3.2.5/ L'apprentissage expérientiel, soi et le groupe	25
3.3/ Modèle de David Kolb et la perspective de Donald Schön	26
3.3.1/ Le modèle de David Kolb	26

3.3.2/ La perspective de Donald Schön	27
Deuxième partie : méthodologie	29
Chapitre 1 : présentation du contexte d'étude	29
1.1/ Le professeur d'éducation socioculturelle	29
1.2/ L'établissement de la recherche	29
1.3/ Les équipes et acteurs observés	30
Chapitre 2 : présentation de la méthodologie	31
2.1/ La démarche qualitative	31
2.1.1/ La recherche qualitative	31
2.1.2/ L'entretien semi-directif	32
2.1.3/ L'observation participante	32
2.2/ Déroulement de l'enquête et modes de recueil de données	33
2.3/ Modes d'analyse	35
Chapitre 3 : analyse des résultats	36
3.1/ Perception des activités interdisciplinaires	36
La préoccupation pédagogique	36
Intérêt pour les enseignants	37
3.2/ Savoirs théoriques et méthodologiques	38
3.3/ Savoir-faire	39
3.4/ Savoirs organisationnels	40
3.5/ Savoir-être	42
3.6/ Apprendre par soi-même, des autres et de l'environnement	44
3.7/ Pratique réflexive	45
3.8/ Sentiment de compétences	47
3.9/ Positionnement et négociation	48
3.10/ Organisation du travail	50
3.11/ Rapports sociaux	52
Troisième partie : discussion et pistes professionnelles	54
Chapitre 1 : discussion.	54
Chapitre 2 : pistes professionnelles	60
Conclusion	61
Bibliographie	63
Annavas	68

# Annexes

## Annexe 1 : Guide d'entretien collectif

Thème	Questions	
Intérêt de la pluri	Quel est l'intérêt pour vous de ce dispositif (pluri) pour les élèves et la pédagogie ?	
Apprentissages	Qu'est-ce que vous diriez que vous avez appris dans le cadre de cette pluri ?	
	Depuis la première fois que vous avez participé à une pluri, qu'est-ce que vous diriez que vous avez appris ?	
	Est ce que vous pouvez donner un exemple concernant ce que vous faites différemment aujourd'hui en comparaison des premières expériences de pluri ?	
Initiative / idée	Qui a eu l'idée de la pluri ? Comment a-t-elle été mise en partage avec les autres membres de l'équipe ? Comment s'est prise la décision de la constitution du groupe ?	
Définition du projet	Comment est défini le projet de la pluri entre les membres de l'équipe ?	
Modalités de travail en groupe	Comment l'équipe s'organise-t-elle ? Comment se décide l'organisation ? Quels sont les rôles et qui les définit ? Y a-t-il un coordination d'équipe ?	
	Comment l'équipe fait-elle pour se réunir, communiquer, se répartir les tâches, faire circuler les informations, etc. ? Comment cela se décide et à quel moment ?	
	En fonction de quoi sont définies les tâches à réaliser (volontariat, compétences, bureaucratique) ?	
Rapport au contexte	Quelle est la marge d'autonomie de l'équipe au sein de l'établissement ? Quelles sont les facilités / contraintes liées à l'établissement ?	
	En quoi l'échange avec d'autres personnes, dans le cadre d'une pluri, vous aident dans votre enseignement / pratique ? En quoi cela vous contraint ?	
	Pour vous, est ce que le travail collectif autour de la pluri est satisfaisant ? Est ce facile pour tout le monde travaillé en équipe ?	
	Comment la pluri a évolué depuis sa mise en place ? Qu'est ce que l'équipe a modifié (dans les modalités de travail, l'organisation, les comportements / attitudes) ?	

# Annexe 2 : Guide d'entretien individuel

Thème	Questions
Prise de poste	Lors de ta prise de poste, qu'est ce que ton prédécesseur / les autres enseignants t'ont transmis concernant les pluri sur lesquelles tu allais travailler ?
	Peux tu décrire la manière dont s'est déroulée la première prise de contact de pluri sur laquelle tu devais travailler ?
Collaboration	Comment l'équipe met-elle en partage l'organisation collective ?
	Qu'est-ce qui a été facilitant pour t'intégrer dans la pluri ? Qu'est ce qui a été contraignant ? De quoi avais tu besoin ?
	En quoi les séances que tu as animé cont-elles complémentaires (ou pas) des séances des autres enseignants ? Comment l'équipe formalise-t-elle les complémentarités des apprentissages ?
	En quoi la / les pluri sur lesquelles tu travailles sont-elles collaboratives ?

## Annexe 3: les entretiens

## Entretien collectif n°1 (stage santé), mené le 5 mars 2018

P1 : professeur d'histoire-géographie, proche de la retraite

P2 : Conseillère Principale d'Education d'environ 40 ans

P3: Professeure d'éducation socioculturelle de 45 ans

P4: animateur culturel de 30 ans

Moi : La première question c'est : selon vous, quel est l'intérêt du dispositif de pluri pour les élèves et la pédagogie ?

(Silence, réflexion)

Moi : c'est une question qui est dans un premier temps un peu générale, on revient ensuite sur

P2 : Je crois que je dois partir plus tôt.

(Rires collectifs)

P2 : Ben c'est....Je ne suis pas prof, alors je ne parle pas

P3 : Ben si c'est intéressant d'avoir ton point de vue, toi en tant que... (CPE)

P2 : Ben c'est de mutualiser les connaissances et puis de faire en sorte qu'on s'enrichisse chacun des uns des autres, quoi. On n'a pas les mêmes points de vue sur un même sujet, donc ça permet d'aborder un sujet de pleins de points de vue différents.

Moi : ok. Et les autres

P1 : Ça peut être du point de vue disciplinaire, entre plusieurs disciplines, une approche différente et après une approche personnelle du problème à traiter, qui peut être différent au delà du problème disciplinaire

P3 : tu veux dire une approche plus objective et une approche plus subjective, quoi, en gros quoi

P1 : oui ou une approche de contenu et après une façon de comment je transmets mon contenu ou comment j'aborde mon contenu, quoi

P3 : ça permet aussi aux élèves de comprendre que...on n'est pas les uns à côté des autres et qu'on ne communique pas et qu'au contraire, on peut faire des choses ensemble et que....

P2 : eux-mêmes (les élèves) peuvent comprendre à quoi ça sert d'étudier la biologie quand en études en agronomie après l'étude des sols c'est un rapport ça permet de mettre en écho plusieurs disciplines et c'est parlant, ça devient...ça donne du sens aussi aux cours qu'ils ont fait avec un prof de le faire faire par un autre prof ou d'étudier le même sujet par une autre discipline ça donne du sens aux savoirs

Moi: d'accord, c'est plus concret pour eux du coup

P1 : c'est plus complémentaire

P4 : ce qui est intéressant aussi, c'est par exemple pour le stage santé, quand il y a plusieurs prof ou même quand tu es là ou que je suis là et qu'on a tous un, un regard sur une thématique qui, qui, qui sensibilise tout le monde au-delà de la, de la matière en fait que ce soit histoire ou le fait que tu sois CPE ou que je sois animateur...C'est un problème qui est global, quoi, qui concerne... en tout cas pour le stage santé, qui ne concerne pas une matière en particulier.

Moi : OK. Sur la partie des apprentissages, qu'est ce que vous diriez que vous avez appris dans le cadre d'une pluri ? Alors ce n'est pas spécialement sur le stage santé, c'est d'une manière plus générale. Il y en a qui ont peut être pas mal d'expérience dans les pluri, donc du coup c'est un peu différent mais...entre vos premières pluri et aujourd'hui qu'est ce que vous diriez que vous avez appris ?

P3 : les premières pluri, ça remonte....

P1: Ben c'était sous le Maréchal Pétain

(Rires collectifs)

P1 : c'était le Maréchal qui était là à l'époque.

P3 : C'était les sorties en EATDD. Tu te rappelles, à l'époque, on allait faire des choses....au château de (nom d'une commune proche du lycée)....

P1 : ....on allait à (nom d'une commune proche du lycée)...avant on fait de la pluri de terrain.

P3 : on faisait de l'histoire-géo et du culturel. On arrivait à mêler les deux.

P2 : dans le M9, le M7 pardon c'est arrivé plus tard?

P3 : là je parlais de l'EAT...EATC à l'époque, c'était écologie,....

P1 : c'était écologie, agronomie, territoire et citoyenneté. Avant on travaillait énormément en pluri. Sachant qu'on était toujours à deux sur chaque séance. On faisait les sorties. On mêlait...

P3 : on arrivait à mêler les disciplines sur une thématique

Moi : mais vous qu'est ce que vous en avez appris en tant qu'enseignant ?

P3 : appris à travailler déjà avec d'autres personnes et d'être aussi à l'écoute de l'autre, de voir un peu comment il fonctionne parce que c'est pas toujours évident de travailler en pluri. Savoir écouter, savoir travailler ensemble et puis heu...réaliser des projets

P1 : réaliser des projets, à l'époque on était plus sur des projets. Des projets concrets qui se définissaient en début d'année comme on avait fait à.....à (nom de la commune où se situe le lycée), pour le sentier botanique ; on a fait ici la haie vers le CDI quand on recevait les gamins de l'école primaire de (nom de la commune où se situe le lycée). Pis mixer les disciplines, vraiment mixer les disciplines (ton insistant sur "vraiment")

P3 : ce que tu disais P2, on apprend de, de l'autre. C'est à dire de la discipline, à un moment on apprend des choses, aussi bien pour les élèves, mais aussi pour nous. En terme de contenu, moi, j'ai appris des choses grâce à Monsieur P1

P2 : lui aussi, dis lui que toi aussi

P1 : non que dalle ! (rires)

P3: même en biologie, quoi, c'est intéressant, quoi

P1: on voyait quand on a fait le sentier botanique c'était l'approche toi les panneaux donc l'aspect présentation du panneau à mixer avec l'approche scientifique de la bio et comment faire que sur un panneau, avoir l'aspect scientifique et l'aspect vulgarisation et aussi intérêt pour celui qui allait passer qu'il ait l'envie de s'arrêter. Donc là on est vraiment obligé d'aller un peu plus loin que simplement la discipline, dire "voilà je fais du socio je leur apprends à présenter des trucs, je fais de la bio" c'est comment à un moment donné on arrive à marier les deux pour faire un outil par exemple de communication

P4: ça peut être aussi la difficulté. Parce que moi par exemple j'avais eu du mal à me positionner là dessus parce que sur le contenu j'étais un peu trop largué quoi et du coup, comme il y avait eu beaucoup de temps à, à travailler sur le contenu, parfois pour encadrer des élèves ce n'est pas toujours évident, si tu n'as pas assez de connaissances.

P3 : ah tu parles des panneaux...(propos incompréhensibles) ....biodiversité ?

P1 : on va dire que c'était une échelle plus importante que ce qu'on avait fait à (nom de la commune où se situe le lycée). Parce que financièrement parlant à (nom de la commune où se situe le lycée), on a fait avec des bouts de ficelles, quoi.

P3 : non, non, ça avait été financé à l'époque par (nom de la communauté de communes où se situe le lycée) et la mairie. On avait eu des réunions avec la mairie.

Moi : Et toi P2, tu dirais quoi ? Ce que tu apprends ou ce que tu as déjà appris à travers une pluri ?

P2 : ah ben moi j'apprends de, de, de, mes collègues hein, pleins de choses différentes mais on n'a pas la même vision, la même façon d'aborder les élèves, je ne parle pas de savoir mais je parle de relation avec l'élève donc heu avec un sujet il peut y avoir plusieurs façons d'aborder les choses, P1 tu vas l'aborder d'une certaine manière mais là ça n'a pas tellement à voir avec la fonction mais plus la personnalité des gens qui sont en pluri. Il peut y avoir un jour une collègue prof d'ESC qui aurait exactement la même vision que moi CPE et qui poserait les mêmes questions. Tu vois ce que je veux dire ?

Moi: oui

P2 : moi j'apprends par la différence avec, de leur personnalité plus que le savoir qu'ils m'amènent, même si j'apprends beaucoup en terme culturel. Je ne sais pas si c'est très clair, ça va être compliqué pour toi ! (s'adressant à moi)

P3: si, si

P2 : C'est les différentes personnalités là, qui sont riches et qui font que c'est riche cette pluri. Ce n'est pas tant le savoir mais ce que les gens, chacun va amener comme savoirs.

P3 : tu parles plus des représentations, qu'ont qu'ont les uns et les autres...

P2 : ...qu'on véhicule et que...

P3: toutes nos expériences...qu'on a pu...

P2 : et puis sur un sujet donné heu....je pense au harcèlement, on va.... on va chacun poser des questions différentes, bon ben qui seront complémentaires

P1 : oui pis quand on est....puis toi t'as aussi quelque part l'aspect CPE légal, en tant que CPE. Moi c'est plutôt l'apport civique, ou heu....l'éducation civique on va l'appeler comme ça...

P2 : l'ESC c'est plus le vivre-ensemble même si CPE aussi mais c'est moins....en rapport avec la loi, c'est plus....

P1 : sachant qu'on est moins sur un programme, qu'on dirait qu'on est en étude de territoire ou en fait alimentaire ou on a des trucs extrêmement précis à passer ou là on est obligé de bosser sur un sujet alors on va se trouver un thème qui nous convient mais là en fait on reste dans un cadre disciplinaire qui est à peu près tracé au départ, quoi. Que là sur l'aspect, le stage santé, c'est plus une histoire de comportement, de vivre-ensemble qu'on essaie de mettre en place.

P2 : et alors par contre, si on avait dû faire ce stage santé seul, c'est très, très lourd (en insistant sur le "très"). Ça aussi décharge un peu la somme de travail, pas en tant que construction le travail, en tant que temps de présence devant les élèves qu'on a en face à face pendant 3 jours, ou qu'on est tous ensemble pendant 3 jours....avec (nom de l'infirmière du lycée)...mais il y a un moment c'est plus P1 qui va prendre la parole, à un autre moment c'est plus moi. C'est plus équilibré la participation de chacun. Parce que 3 jours à parler du harcèlement tout seul avec 30 élèves, ça peut être lourd pour l'animateur, quoi

P3 : mais même pour les élèves

P2 : pis même pour les élèves, bien sûr. Et puis, on change de point de vue, on se complète, ou se se fait écho

P1 : je me souviens d'une première question qu'avait posé un élève l'année dernière : "mais pourquoi le harcèlement vous mettez ça dans un stage santé ?" Et là, c'était heureusement qu'on avait l'infirmière, qui a fait le lien entre les problèmes de harcèlement et toutes les incidences que ça peut avoir sur la santé. Et c'est vrai que si on avait été que tous les deux....

P2 : ...on aurait répondu, mais on n'aurait pas répondu sur le terrain de santé publique.

P1: là il fallait vraiment quelqu'un de....

P2 : Et pareil ça donnait corps à la réponse parce que comme c'est (nom de l'infirmière du lycée), infirmière, qui a répondu, c'était vraiment sa partie, sa réponse a eu un écho plus fort que si ça avait été n'importe quel autre adulte de bon sens qui aurait répondu la même chose, mais pas identifié avec son rôle à elle

P1 : elle a une forme de légitimité

Moi : ok. Est ce que vous pouvez donné un exemple concernant ce que vous faites différemment aujourd'hui en pluri en comparaison de vos premières expériences en pluri ?

P1: ben moi je dirais non parce que...je dirais que la pluri c'est un état d'esprit. Moi j'ai appris à bosser en pluri quand j'étais dans le privé, parce que on avait ....voilà c'était déjà dans nos gènes, et..... en fait après c'est un état d'esprit, c'est l'état d'esprit de partager un peu le boulot avec les autres, mais dans tous les sens du terme, quoi. Donc après, après ça varie un peu selon la personne avec qui on travaille.

P3 : en fait, pour compléter un peu ce que tu dis. Je trouve qu'après on est toujours on est toujours dans le même état d'esprit, on apprend à travailler avec les gens parce qu'on les connait, on arrive à s'adapter aussi....enfin voilà aux personnalités dont tu parlais tout à l'heure, c'est-à-dire que....je ne vais pas rentrer dans les détails mais.... (moment de gêne qui ne permet pas de tout dire)

P1: comment tu me regardes...

(Rires et gênes)

P3 : tu vois bien où je veux en venir...on ne fait pas de délation

P1 : oui avec le numéro 27, ça se passe mal

(Rires)

P3 : donc oui, on compose on va dire. J'ai appris cette façon de fonctionner, j'essaie de composer parce que tu ne peux pas changer les gens, enfin, ça semble....surtout quand on arrive à un certain âge...

P2: il faut dire aussi qu'il y a des pluri qui ne se passent pas bien non plus

P3: c'est ça.

P2 : les pluri qui sont imposées par les référentiels....il faut trouver des subterfuges, tu divises ton heure en deux, tu fais trois quart d'heure....

P3 : il y en a qui ne font pas de pluri aussi. Il y en a qui disent que c'est de la pluri mais qui ne font pas de pluri : ils font leur cours, enfin, voilà.

P1 : oui, j'ai des exemples, comme toi

P2 : ce n'est pas facile pour tout le monde

P1 : quelque part, à un moment donné, il faut accepter que tu n'es pas le tout puissant dans ta classe. Que l'autre à côté a des choses aussi intelligentes, voire plus intelligentes que toi à dire

P3 : faut accepter le partage du temps, faut accepter de pouvoir s'exprimer aussi face à son collègue et d'être jugé quelque part par son collègue, enfin se lâcher c'est aussi savoir se remettre en question tout ça. Et il y a des gens pour qui c'est compliqué, enfin je pense.

P4 : ouais, c'est vrai que c'est pas toujours évident

P1 : ça peut être déstabilisant

P3 : faut accepter le point de vue de l'autre parce que...quand on fait une préparation de pluri, toi tu vois les choses de cette façon là mais l'autre il dit "ben oui mais moi je verrais plus une entrée comme ça", donc c'est une discussion donc il faut lâcher, enfin avoir de la souplesse pour accepter....

P1 : Soit c'est une discussion, soit c'est "on fera une entrée comme ça" et là la discussion est devient plus difficile

P3 : ça peut être le clash, quoi

P1 : ou alors tu fais ta pluri de ton côté et lui de la sienne. Ça arrive. Il y a une partie qui n'est pas écrite mais il y a une partie feeling

P2 : c'est la relation interpersonnelle et intrapersonnelle

P1 : tu as 2 personnes qui s'entendent bien, tu les mets sur une pluri, ils vont réussir à en faire quelque chose. Et ça, ça ne s'écrit pas dans les référentiels

Moi : ok. Concernant vraiment le stage santé, qui s'est déroulé, qui est-ce qui a eu l'idée de la pluri ?

P1 : C'est nous ? c'est vous ?

P3 : c'est vous surtout, parce que c'est suite à votre formation.

P1 : on avait un stage santé à faire. On a fait un stage sur le harcèlement pendant 3 jours

P2 : ouais, mais parce qu'on a été à la formation "bouc émissaire".

P3 : vous avez fait une formation tous les 3 avec (nom de l'infirmière du lycée) c'est ça ?

P1 : tous les deux. On était tous les deux à (nom d'une ville près du lycée).

P2 : je pense qu'on a voulu faire l'information indépendamment d'une projection quelle quel soit dans un stage santé ou dans autre chose à la rentrée. On est allé passer deux jours et un jour à (nom d'une ville près du lycée) à la formation "bouc émissaire" et pendant la formation on s'est dit ben ouais ça on peut faire avec les seconde pro dans le stage santé. Donc on est revenu en proposant aux collègues de faire une formation harcèlement / bouc émissaire / discrimination dans le cadre du stage santé.

P1 : et après, vous avez rajouté dessus tout ce qui était "estime de soi"

P3 : Alors, l'année dernière on avait fait intervenir (nom d'une comédienne du territoire) sur la réalisation d'un théâtre forum sur les discriminations et le harcèlement. Et cette année on a travaillé sur l'estime de soi parce que ça complétait votre travail aussi

P2 : et avec (nom d'une compagnie de théâtre) qui arrivait, c'était parfait.

P3 : oui comme on travaillait sur l'autoportrait aussi avec (nom d'une compagnie de théâtre), du coup ça complète aussi

P2 : donc on a fait une première session de 3 jours : tout s'est bien passé. Il y avait avec P4 sur les trois jours l'an dernier et, on a enchainé avec 2 jours avec (nom d'une comédienne du territoire) en théâtre forum, là il y avait P4 et P3. Et comme on n'avait pas les mêmes disponibilités et la même organisation, on a fait 3 jours sans P4 parce que tu devais sur (nom d'une compagnie de théâtre), sur la préparation le soir...vous aviez plus développé des choses sur la deuxième semaine....ça ne s'est pas fait en même temps. Nous on a fait lundi, mardi, mercredi et vous, vous avez fait 15 jours plus tard, je crois heu

P3: non, non on a fait à la suite, on a fait le jeudi mais pas le vendredi.

P2 : ah, la même semaine ?

P3: ouais ouais

P2: ah ouais, tu vois!

P3: non non on avait fait à la suite le jeudi à suivre mais on ne pouvait pas faire le vendredi.

P2 : quand on était en formation avec P1 on a vu de suite les personnes qu'on pouvait rallier pour faire ce genre d'exercice. Légitimement l'infirmière et après, parce qu'on se connait, ça paraissait des évidences que ce soit la prof d'ESC, l'animateur culturel enfin voilà c'était..ça aurait pu être le prof de maths s'il l'avait voulu, s'il s'était senti intéressé je ne dis pas qu'il n'est pas intéressé, après en terme de connaissance de l'autre on s'est dit ça pourrait être bien de faire avec eux, quoi

Moi : après ça a fait l'objet d'une, d'une discussion pour la mise en partage à partir des personnes que tu avais identifiées

P2 : oui, au mois de juin, élaboration du projet et après mise en place

Moi : et heu....du coup, comment s'est prise la décision de constituer le groupe : tout le monde a adhéré ou est-ce qu'il y a eu un temps de discussion ?

P2 : mais il y a une obligation pour vous de faire un stage santé, déjà ?

P3 : on a des heures parce que heu....mais les heures ne sont pas fléchées en stage santé pro, je ne crois pas. Il y a pleins de collègues qui peuvent faire....

P1 : oui, n'importe...au départ n'importe quel enseignant

P3: c'est vrai que nous, habituellement il y a toujours les prof de bio,

P1 : ....les prof d'agroéquipement des fois quand ils travaillaient plus sur l'aspect...gestes et postures

P3: ....et l'ESC en stage santé.

P1 : mais ils le font plus en première maintenant. Pendant un temps c'était orienté gestes et postures, par exemple pour la sécurité dans le travail. Après on a proposé ça et puis gestes et postures peut se faire à un autre moment. Et puis c'était aussi une problématique que l'on avait dans les classes de pro, ces histoires de harcèlement, de choses comme ça. Ça nous permettait d'avoir une réponse.

P3 : Et puis, en pro, il y avait (nom d'une ancienne enseignante d'ESC), qui était en ESC qui est partie à la retraite, qui travaillait enfin qui faisait, qui travaillait sur l'intégration, sur le vivre-ensemble, qui travaillait beaucoup sur ces notions là je pense. Ça fait que y'avait des besoins identifiés, quoi. Puis des choses que toi tu avais repéré en tant que CPE sur...

P2 : la journée d'intégration qu'on a intégré cette année dans le 2ème projet.

P1 : résultat l'année dernière on n'a jamais eu autant de remontées d'élèves sur des.... qu'il y avait un pépin....on l'a fait aussi sur une demi-journée avec des secondes générales. Dès qu'il y avait le moindre incident, des élèves qui venaient "ouais madame, il s'est passé ça, ils embêtent untel"

(propos en aparté)

## Départ de P2 (qui avait annoncé devoir partir en réunion)

Moi : comment est défini le projet de la pluri entre les membres de l'équipe ? Par exemple, les objectifs, les contenus...

P1: Ben nous on est repartis d'un certain nombre d'outils, et puis par rapport au stage qu'on avait fait, on a réinvesti certains outils mais en les allégeant, en fait, on a essayé voilà....mais c'est fait en concertation avec heu, on concerte à trois, en fait, sur les outils qu'on va utiliser, comment on va les utiliser, avec l'objectif bien sûr, et...ça se fait à peu près...ça nous a pris un peu plus de temps la première année. L'année dernière enfin cette année enfin en 2016, à l'automne 2016, ça nous a pris un peu plus de temps parce que c'était la première fois. L'année dernière, ça a été un petit peu plus rapide parce qu'on est quand même reparti sur le même schéma, sauf qu'on a changé certaines choses heu...qui n'nous semblaient pas coller.

Moi : que vous aviez identifié par rapport...

P1 : voilà qu'on avait identifié par rapport à ce qu'il en restait, par rapport à la réaction des élèves, par rapport au temps que ça prenait et à l'intérêt que ça portait, on a essayé un peu d'affiner notre, notre fonctionnement. On a rajouté une intervention extérieure, d'une psychologue et puis, on est parti...notre objectif nous c'était aborder harcèlement, discrimination, et éventuellement bouc émissaire voilà c'était nos trois points et après on a trouvé des moyens, puis en alternant les temps. Ce qu'on a essayé aussi, c'est de les mettre beaucoup en activité, c'est-à-dire qu'y pas de cours magistral, quasiment pas, il y a beaucoup de choses par petits groupes, des groupes qu'on fait, qu'on mélange, enfin bon c'est aussi une occasion de les brasser entre eux, de les faire parler, c'était ça un peu notre heu....qu'il en reste quelque chose. Donc l'année dernière, c'était l'affiche sur les discriminations et cette année on leur a fait faire un....comment ça s'appelle là les...

P3: les nuages de mots

P1 : les nuages de mots. On avait fini avec eux donc heu....et donc chacun a normalement son nuage avec les mots qu'il a retenu. Puis ça nous permet aussi de temps en temps, ben quand il arrive éventuellement un problème ou autre et ben on a une référence, enfin les références que l'on a fait, on peut renvoyer tout le monde à la référence, souvent on a une référence commune au moins au niveau de la classe.

Moi : et sur l'estime de soi ?

P3: heu on a, on a travaillé sur...enfin on a fait de la recherche documentaire avec P4 chacun de notre côté et après, on s'est, on s'est ben on s'est mis tous les deux à regarder ce qu'on avait trouvé et puis voir comment on allait travailler parce qu'on avait aucune....aucun recul on va dire par rapport à l'estime de soi, on n'avait jamais pratiqué enfin moi pour ma part j'avais jamais pratiqué...

P4: moi pareil

P3 : donc on a fait des recherches tout simplement et on a regardé tout... et puis pareil la même idée c'était mettre les gamins en situation

P4: en activité, ouais.

P3 : c'était pas faire du cours hein, donc c'était heu...une recherche essentiellement d'animation donc...

P4 : de petits jeux...

P3: de petits jeux, ouais. Et comment on arrivait à articuler tout ça pour arriver à quelque chose de....qui tenait la route, quoi à peu près. Et puis quand même on a aussi, on avait là...c'est là qu'on a des choses qu'on reverra parce que dans la pratique après il y a des choses à améliorer évidemment si on devait le refaire l'année suivante, quoi, mais....on a fait une partie aussi de, de, de réflexion, ils se sont posés aussi où ils ont rempli...on a fait un petit livret sur l'estime de soi, qu'ils ont fait....donc on s'est dit que heu à un moment donné on aimerait bien qu'ils puissent avoir un document aussi, quelque chose qu'il leur reste entre les mains, un référent, enfin un petit document, un peu comme vous quoi. Quelque chose se dire "ben tiens à un moment si j'ai une perte de confiance en moi peut être relire" à un moment où....ça pourrait les aider, quoi, un petit outil, quoi.

Moi : donc ça c'est à améliorer du coup

P3: ben heu là heu pffft oui

P4 : ça peut toujours heu...

P1 : on peut toujours améliorer

P4: heu....ça c'était plutôt pas mal passé heu pour le coup quand même heu....effectivement après c'est comment on articule les activités heu...le temps de réflexion peut être qu'il faut voir à plus mélanger les deux enfin il y a des petites choses comme ça mais.... Le support nous a paru plutôt pertinent parce que ils étaient assez heu....réactifs, attentifs et acteurs quoi des...., dans les jeux qu'on a proposé

P3: en sachant que c'est heu... (nom de l'infirmière du lycée) a fait un petit peu le pont entre les deux parties du stage, (nom de l'infirmière du lycée) l'infirmière et ce qui était plutôt bien parce que le matin pour le coup comme on t'avait dit on a un jeune qui, lorsqu'il a rempli le petit questionnaire sur l'estime de soi on s'était partagé la classe en deux et heu....en fait il a, il y a une question qui était "si il devait parler de quelqu'un qu'il avait estimé et puis en fait retrouver les qualités de cette personne sur lui" et pour le coup la question l'a complètement déstabilisé et il s'est mis, il s'est effondré il s'est mis à pleurer, il n'arrivait pas à reprendre son souffle et tout. Pour le coup (nom de l'infirmière du lycée) était présente donc c'était, c'était intéressant aussi de se dire et en fait c'est par rapport à ce qui s'est passé en début de semaine, c'est vrai que ça brasse énormément ces thématiques là, donc ça lui avait permis aussi d'évacuer un certain nombre de choses, mais du coup, tu t'dis là pour le coup là le sens de la pluri c'est intéressant en fonction des compétences de chacun, quoi parce qu'effectivement elle avait sa place légitime en tant qu'infirmière. Quand tu touches aussi, c'est ça le problème, des on va dire...des sujets comme ça un peu sensibles il faut quand même aussi

P4: intimes....il faut maitriser

P1 : il faut arriver à contrôler. Il ne s'agit pas seulement d'allumer la mèche il faut contrôler ce qui se passe, quoi

P3 : c'est la limite aussi de ces pratiques là, il faut vraiment faire attention où on va. Nous quand on a effectivement cherché les exercices, on a essayé de voir des exercices mais plus dans l'amusement et l'animation mais qui ne remettent pas trop en question le gamin, on n'est pas psychologue non plus, quoi. Donc il faut faire attention.

Moi : ok. Heu...comment l'équipe s'est-elle organisée ? Est ce que...est ce qu'il y a des rôles qui sont attribués ?

P1: allez, nous on va dire sur notre partie, je vais dire que moi je suis plus au départ animateur, au départ plus l'aspect prof on va dire entre guillemets de l'affaire mais après c'est libre, quoi. Par exemple le travail qu'on fait sur le film sur le harcèlement, c'est plutôt moi qui l'assure mais après quand....sur tout ce qui est sur la discussion il y a (nom de l'infirmière du lycée) et P2 qui sont là pour gérer la discussion. C'est là que c'est intéressant d'être à plusieurs, c'est qu'à un moment donné, il y en a un qui se focalise sur un truc qui est bien dessus, bien à fond puis quand il a bien craché son venin, qui commence à être un peu voilà....c'est là les deux autres sont là derrière pour rebondir, reprendre, réorganiser, observer aussi parce que quand on anime comme ça des fois, on n'observe pas vraiment ce qui se passe dans la salle, dans l'assistance et d'avoir des collègues qui sont là pour voir que "tiens tel à réagi comme ça, tel à réagi comme ça, ça permet aussi après de poursuivre les activités, de mieux analyser les choses et cetera c'est intéressant aussi et de rebondir. "A un moment donné, quand tel à dit ça

toi t'avais pas l'air d'accord, pourquoi t'étais pas d'accord", alors que quand tu es en train d'animer, tu regardes celui qui est en train de parler, et tu ne vois pas que peut être l'autre qui est sur le côté à lever les bras ou...et donc c'est là où c'est bien d'être à plusieurs parce que l'autre comme ça hop il peut tout de suite réalimenter le débat et faire naitre les choses et faire avancer la réflexion. Après ouais, on va dire c'est très, très libre en fait. Quand il y en a un qui a envie de prendre la parole, ben il l'a prend.

Moi : ça c'est sur le temps des trois jours, et en amont ?

P1 : en amont. On...s'est vu ensemble, on a discuté, quand on parlait de convergence de vue, on avait à peu près la même façon de...d'envisager les choses donc ça n'a pas été très...ca n'a pas été très très compliqué. Mais on sait qu'à un moment donné que l'infirmière peut être appelée parce que il y en a un qui s'est coupé le doigt à l'atelier, donc on sait qu'elle va nous lâcher à un moment. La CPE peut être appelée pour ...il y a un truc ou un machin mais sinon non on a, on organise à peu près notre....je vais dire c'est aussi l'intérêt....Ce que disait P3 tout à l'heure, le fait de bien se connaître aussi, le fait de bien se connaître, d'avoir l'habitude de travailler ensemble par ailleurs, fait que bon des fois il y a beaucoup de choses qui sont implicites, on n'a pas besoin de se les dire, on sait que ça va rouler quoi. On s'est organisé, on s'est pris quoi deux fois deux heures, pour faire notre..., on s'est pris quoi deux fois deux heures pour faire notre cadre. Puis après dans le cadre, ben on...voilà c'est assez libre, sauf à un moment donné ou un autre mais.... Quand on fait par exemple le jeu de la (mot du jeu) sur les informations c'est l'un ou l'autre qui prend l'animation, quoi, c'est un peu comme on le sent ce genre de.... C'est un peu comme ça. Avec la psy, ben en fait elle est toute seule parce qu'on n'y va pas, on la laisse toute seule. Il y a le gendarme qui intervient sur le cyber-harcèlement il est tout seul. Après nous, entre nous c'est, ouais, il y a un cadre mais après dans le cadre on est libres dans le cadre. Mais ça c'est un peu dans toutes les pluri, enfin même quand on travaille sur les autres disciplines, quand on arrive à bosser tous les deux avec (nom d'un enseignant d'économie) ou autre, on a un cadre mais chacun intervient....

P3: Ben oui, chacun intervient....

P1: chacun intervient au moment où...

P3 : on ne se dit pas "tiens c'est à toi de prendre la parole" ou là "j'ai 10 minutes". On ne se répartit pas la parole.... ça se fait de façon naturelle. Celui qui a envie d'ajouter un mot, il va l'ajouter, quoi.

Moi : et...toujours dans le cadre de la préparation, il y a une coordination ou il n'y a pas de coordination d'équipe ?

P1 : si, si ...vous vous saviez à peu près ce qu'on allait faire et on savait à peu près ce que vous alliez faire. On s'était réuni...

P3 : voilà, tout à fait. On s'est tous réunis...

P1 : pour éviter que ce soit redondant, que ce soit bien complémentaire.

Moi : d'accord. Et sur le harcèlement, il y avait une coordination entre vous trois ? Ou du coup c'est plutôt libre ?

P1: ho oui, c'est plutôt libre. On a préparé notre truc et puis après à l'intérieur, je veux dire on sait plus que sur le (mot incompréhensible) c'est plus moi pour l'instant mais j'ai dit à P2 que, c'est parce qu'elle n'osait pas mais elle va s'y mettre...Sur les nuages de mots, il y en a plus un

qu'anime, l'autre qui fait le secrétaire. Mais ça peut qu'à un moment donné ça change, voilà quoi. Quand on a fait un jeu sur les discriminations, ils avaient des vignettes à dessiner ben là on est tous les trois, on passe d'un groupe à l'autre, on est quand même dans l'informel pas mal. C'est aussi l'intérêt quand les gens se connaissent bien et qu'on l'habitude de bosser ensemble.

Moi : et sur l'estime de soi, en terme d'organisation ?

P4 : heu....ben en fait. P3 t'avait déjà des exercices, t'avait déjà bossé là dessus, donc on est repartis de ce que tu avais déjà produit sur des choses antérieures, enfin...

P3: enfin oui sur la recherche après on s'est mis d'accord. Au départ on voulait faire deux groupes, puis en fait au final on s'est dit...enfin si pour la partie écrite on les avait fait partager chacun notre....et après on est resté pratiquement tous les deux avec le groupe entièrement. Parce que c'est vrai que c'est intéressant d'être à deux pour repérer des choses, pour rebondir. C'est ce que tu dis c'est vachement important, c'est quand tu es dans l'animation tu ne repères pas forcément ce qui se passe ailleurs, et puis après quand tu es dans ce genre d'exercice y'en a qui peuvent partir, faire les imbéciles aussi donc c'est aussi recadrer, c'est aussi intéressant aussi. Mais après on ne s'est pas dit, P4 parle enfin P4 si parce qu'il a une voix qui porte donc je l'ai laissé parlé (rires). Il a une belle voix.

P1: pis il parle bien

P4: mais ouais non ce qui est intéressant c'est de participer avec les élèves aux exercices, ça me met un peu dans un autre rapport avec les élèves aussi, ça les surprend aussi un peu et puis du coup ça créé un autre rapport. Et après sur les exercices des fois de, de réflexion plus intime, c'est que le demi-groupe se prêtait bien aussi à la chose quoi. Quand on a scindé le groupe en, en deux alors pour le coup on n'était pas forcément tous les deux, P3 menait un groupe, moi pareil et (nom de l'infirmière du lycée) naviguait entre les deux mais comme c'était de l'ordre de quelque chose plus intime c'était pas plus mal des fois de ne pas avoir trop d'adultes par rapport au groupe et (nom de l'infirmière du lycée) faisait le tampon effectivement pour être sûre qu'il n'y ait pas de souci

P3 : et après c'est une histoire de confiance enfin voilà après en coordination c'est aussi ce que tu dis c'est de l'informel aussi ca se fait

P4: ouais c'est un peu au feeling

P3 : et puis en fonction des jeunes aussi, en fonction des réactions tu sens si à un moment donné tu les mets heu...est ce qu'on se prend le groupe en classe entière, comment on gère ?

P1: après tu as des réflexions que tu as que tu n'avais pas prévu, il faut rebondir dessus, il faut creuser, il faut voir avec eux, ça tu ne peux pas....quand je fais un cours sur la deuxième guerre, je sais que j'ai le début, le milieu, la fin voilà, il n'y a pas trop de... il peut y avoir des questions mais bon c'est pas...alors que là il peut y avoir une réflexion qui peut être complètement déstabilisante et bon...là, le plan tu ne peux pas dire "ah ben non ce n'était pas prévu comme ça, là maintenant on avait prévu de passer à tel exercice donc ta question est intéressante mais non", faut faire avec quoi, heu faut la traiter la question pas forcément y répondre mais la traiter quoi. Bon, c'est pour ça y a un cadre mais après dans le cadre, le cadre faut qu'il s'adapte, dans le cadre on s'adapte à ce qui se passe quoi, sur ces activités là. Après si on est sur un stage, moi je ne sais pas, le fait alimentaire il y a moins de risque aussi, on se cadre un truc après bon on va faire une étude de doc, on va faire une visite, on fait

l'exploitation de la visite donc c'est moins...

P3 : on se donne le cadre, on sait à peu près les grandes lignes mais après dans la...on gère

P1: Quand tu abordes le harcèlement, qu'y en a deux ou trois qui commencent à te raconter qu'ils ont été harcelés au collège, tu ne peux pas leur dire "non mais attends t'es gentil mais là on n'a plus le temps...ben non ben tu dis ben racontes nous, quoi" et puis dire aux autres "et vous, vous auriez fait quoi dans ces circonstances ?" On essaie de "t'as fait quoi ? Les autres vous en pensez quoi ?" Enfin bon, là ça peut prendre plus de temps que ce qui était prévu mais bon c'est ce qu'on recherche aussi. Après faut pas qu'on se plaignent quand on essaie de lever un lièvre et que le lièvre il sorte, quoi

Moi : ok. Comment l'équipe fait pour se réunir, communiquer, faire circuler l'information ? Là on est plutôt sur la préparation des projets, hein.

P1: réunion au socio

P3 : on va au socio parce qu'il y a le café, les gâteaux, il fait chaud

P1 : quand on a besoin de la CPE, il n'y a pas le téléphone à côté donc on ne va pas l'appeler pour lui dire

P3 : là c'est bien on est au chaud, un peu éloigné. Après c'est par mail, les réunions et puis à la cantine on se voit mais heu... ouais par mail on s'envoie les infos.

P1: quand il y a un par exemple qui est chargé de prendre contact avec un intervenant, ben il tient au courant "c'est bon, je l'ai, il vient tel jour à telle heure". Par rapport à l'emploi du temps c'est "faut qu'on pense à changer ci ou ça" enfin bon voilà et puis "là j'ai préparé ça, c'est bon"

Moi : il y a un peu une évolution, une actualisation des évolutions, presque au jour le jour quoi

P1 : ouais, au jour le jour....mais bon au fur et mesure qu'on a des choses à se dire et puis on est quand même dans un petit bahut donc on se voit facilement

Moi : ok. Pour vous comment ça se passe, pareil ? vous vous réunissez au socio ? Vous vous envoyiez des mails ? (Rires car l'animateur culturel et la prof d'ESC travaille dans le même bureau)

P3 : on s'envoie des mails avec P4, des sms aussi vu la très bonne connexion c'est plus simple (rires).

P1: vous n'avez pas un coursier? (rires)

P3: j'ai un pigeon voyageur, je l'envoie jusque chez P1. (rires)

Moi : effectivement le fait de travailler dans le même bureau, c'est plus facile...

P4 : ça facilite

P3 : on arrive à se débrouiller quand même

Moi : en fonction de quoi sont définies les tâches à réaliser ? Est ce que c'est sur la base du volontariat, sur la base des compétences ? Voilà, tout à l'heure on parlait de l'infirmière on lui dédie plutôt telle tâche parce qu'elle a effectivement les compétences ou est ce que ça peut être aussi sur la base du volontariat ou l'aspect plutôt bureaucratique

P4 : ça reste assez informel comme tu disais tout à l'heure ça dépend heu ...

P3: tout est vrai ce que tu dis disons que...

P1 : contacter la psychologue, c'est l'infirmière qui l'a fait parce qu'elle la connait déjà vaguement, elle a ses coordonnées et cetera elle est capable de lui passer la commande très précisément en tant qu'infirmière ; le gendarme c'est la CPE parce que c'est le gendarme référent pour tout ce qui est problème de toxicomanie et compagnie, donc elle a des relations avec lui, donc elle le connait donc c'est plus facile de le joindre, voilà

P3 : après c'est aussi en fonction du temps de chacun et puis dire "tiens moi je veux faire ça", et puis de se répartir de façon équitable que le travail ne soit pas fait par le même, pour que chacun puisse s'y retrouver...

(interruption liée à la reprise des cours)

L'animateur quitte la salle

Moi : tant pis on va peut être couper quelques questions

P1: non mais si tu as encore des questions

Moi : quelle est la marge d'autonomie de l'équipe au sein de l'établissement ? Est ce qu'il y a des contraintes liées à l'établissement ?

P3: ben oui

P1: ben financières

P3: alors déjà oui, la grosse contrainte est bien celle ci

P1 : Déjà si tu veux faire venir un intervenant, il faut déjà qu'il soit gratuit ou qu'il ne coûte pas cher

P3 : c'est ça ou sinon il faut vraiment anticiper et faire des demandes de de de financement et qui parfois n'aboutissent enfin aujourd'hui ça devient compliqué et puis après sur les emplois du temps c'est à dire que si tu prends si tu banalises une semaine il faut organiser donc faut voir avec les collègues, faut voir avec la vie scolaire, faut voir avec heu... l'administration enfin tout organiser. Donc oui l'autonomie est quand même relative. Tu ne peux pas t'embarquer comme ça si on doit prendre un véhicule pour aller je ne sais où c'est pareil faut réserver enfin faut demander une autorisation de déplacement, il faut enfin faire tout un tas de choses

P1: après sur les contenus...

P3: après les contenus, là pour le coup

P1: là on a feu vert

P3 : personne ne vérifie, on ne nous demande pas heu... de montrer des contenus, nos cours

P1 : alors "madame 27 vous avez dit ça tout à l'heure, faut pas"....non là sur les contenus non c'est plus l'aspect organisationnel je veux dire si on lâche des classes il faut que ce soit organisé, si on veut en prendre une quand même malgré tout pendant...voilà bon pour les

sorties, les interventions, et cetera voilà ouais pour ce cadre là on a l'aspect administratif. Après sur l'aspect contenus...

P3 : après sur les contenus si, ils sont un peu validés aussi parce que je pense que ça passe au CI ou au CA. C'est à dire que des pluri bien particulières comme un stage santé c'est quand même validé par le CI alors pas le déroulé du stage entier, entièrement (courte interruption extérieure, elle s'adresse à quelqu'un intervenu dans la salle : "oui, on a presque fini, on arrive.") ...mais du coup dire que ça existe, la thématique est annoncée, la semaine est bloquée, c'est juste pour officialiser le stage

P1 : sachant que là dessus on répond quand même à une demande de l'institution, qui connait des problèmes de harcèlement et qui n'a pas envie que ça lui retombe dessus donc heu...que des gens prennent le problème et essaie de faire des choses dessus ça ne peut que les intéresser

Moi : une petite dernière. En quoi l'échange avec d'autres personnes.... non. Pardon. Pour vous est-ce que le travail collectif autour de la pluri est satisfaisant ?

P3: tu peux la refaire?

Moi : Pour vous est-ce que le travail collectif autour de la pluri est satisfaisant ?

P3 : est-ce que le travail collectif autour de la pluri ...?

Moi : globalement le travail avec les autres quoi ?

P3 : est-ce qu'il est satisfaisant ?

P1 : ça dépend des autres (rires)

P3 : ben c'est ça : ça dépend ça dépasse ! (rires)

P1 : sur le cas qui nous intéresse je dis oui

P3 : ah ben oui là sur le stage santé c'est très intéressant après l'idée c'est aussi de faire un bilan pour avancer et améliorer les choses quoi

P1 : en général sur ce qu'on fait en pluri c'est souv.... plutôt positif

P3 : ouais moi je trouve que c'est...

P1 : que ce soit le stage sur le fait alimentaire, que ce soit le stage territoire c'est...

P3 : ça revient à ce qu'on disait tout à l'heure, pour donner de la cohérence à nos enseignements je trouve que la pluri est vachement intéressante quoi, d'un point de vue pour nous mais aussi pour les élèves quoi je pense que pour le coup ils comprennent aussi l'intérêt de certaines matières

P1 : puis pour avoir de la complexité c'est quand même intéressant

P3 : et puis ça concrétise parce que la pluri c'est aussi un moment où tu peux travailler différemment et du coup ils sont dans le concret souvent, parce que souvent ce sont des expériences ou des choses comme ça, on n'est pas sur du cours

P1 : si je prends l'exemple du stage territoire par exemple ben l'aspect d'avoir la SVT qui intervient, l'économie, le socio, l'histoire-géo pour arriver à analyser quand tu as les quatre grilles de lecture qui se superposent, ben pour eux c'est drôlement intéressant de voir qu'un

territoire on peut le voir avec différents, différents objectifs enfin objectifs dans le sens pour voir. Et que le prof de la bio va voir un truc, le culturel va voir autre chose, que l'histoire-géo va voir autre chose, l'économie va voir autre chose...

P3: ouais de croiser les regards quoi

P1 : et en fait le territoire ben c'est tout ça, c'est la somme de tout ça et donc c'est intéressant d'arriver à ....et là de le faire en pluri quoi. Là on ne peut pas le faire madame culture va voir sous l'angle culture, monsieur geo va voir sous l'angle geo on ne peut pas le découper en tranches quoi

P3: et c'est d'autant plus vrai quand on fait de l'analyse, de l'analyse de .... une problématique qu'on pose de territoire. Ils s'en rendent compte quand ils vont rencontrer et interviewer des acteurs du territoire, qu'en fonction des problématiques de chacun on n'a pas le même point de vue c'est-à-dire que sur une problématique de paysage ou je ne sais pas quoi, le chasseur aura son point de vue, le paysan aussi, le maire donc... du coup les gamins ils se rendent compte que effectivement sur un même sujet on aura différents points de vue et différentes façons de l'amener et ça se complète justement, c'est ça qui est intéressant, c'est ça qui enrichit vraiment leur vision du monde et ça leur donne un outil pour appréhender le monde et pour avoir on va dire une vue critique, un esprit critique

P1: enfin en principe

P3: enfin on essaie (rires)

Moi : j'aurai eu d'autres questions mais je pense qu'il y a des contraintes. Vous avez des choses à rajouter ou que vous avez envie de dire et que vous n'avez pas eu l'occasion de dire

P1 : quand P3 sera sortie, je le dirai (rires). Toi c'est pareil je suppose

P3: ouais moi c'est pareil (rires)

Moi : ok. Mais il est effectivement possible de dire des choses en dehors

P3: faut prendre rendez vous, c'est ça

Moi: merci à vous

## Entretien collectif n°2 (stage territoire) Mené le 20 mars 2018

## Personnes citées

P5 : enseignant d'histoire-géographie âgé d'environ 40 ans

P6 : enseignante de biologie âgée d'environ 50 ans

P7 : enseignante d'éducation socioculturelle âgée de 32 ans, débutante

P8-NV est un enseignant d'économie, d'environ 50 ans qui n'est pas venu à l'entretien

Moi : quel est l'intérêt pour vous de ce dispositif pluri et pour la pédagogie ?

P5 : première partie de réponse, sortir d'un, on va dire d'un cadre scolaire trop classique, le cours d'histoire à telle heure de 9 à 10 voilà, comme ils sont habitués à ça et qu'on continue de le faire à côté au lycée, avoir des créneaux et ça au niveau de l'organisation avoir des après midis sur lesquelles on fait des choses un peu différentes, où ils n'savent pas forcément à chaque fois ce qui les attend où on travaille à plusieurs, à mon avis le dispositif en lui-même est plus, plus adapté à ce qu'ils vont rencontrer dans la vie professionnelle, donc c'est déjà une manière de fonctionner en elle-même qui à mon avis est intéressante pour les élèves

P6: Et puis je pense aussi, le fait de créer du lien entre les matières parce que souvent effectivement on est chacun dans sa classe le prof d'histoire, le prof de bio, le prof de maths et là dans le cadre de la pluri justement ça permet de donner du concret et montrer que à travers justement un thème général et bien il y a à un moment donné de notions d'histoire, de physique, de bio voilà montrer qu'on n'est pas isolé mais concrètement, normalement on est isolé dans notre salle mais au final tout se lie

Moi · ok

P5 : en général, je rajouterai aussi heu....que c'est l'occasion de faire des, des travaux différents je parlais de sortir du cadre scolaire, mais du coup dans les travaux c'est la continuité. Les travaux qu'on demande et les projets qu'on mène on fait des choses qui sortent de l'ordinaire. On leur demande de participer à des projets, là en l'occurence c'est préparer des interventions, mais ça peut être des sorties sur le terrain. Le travail qu'on leur demande et la manière dont on le fait sont déjà en soit des choses intéressantes à mon avis.

Moi : en termes d'apprentissage, vous en tant qu'enseignant, qu'est ce que vous diriez que vous avez appris dans les pluri que vous avez mené et ça peut être aussi dans cette pluri là ?

P6: après c'est plus une question d'échange parce que c'est vrai qu'on a effectivement un peu tendance à travailler chacun de son côté et heu... c'est vrai que des fois de voir un petit peu comment heu... un collègue ou une collègue font heu... fait enfin travaille et ben ça peut être ben "tiens moi aussi je peux essayer faire comme ça" ou c'est toujours le côté échange de tout façon qui, qui est forcément intéressant et puis heu... aussi des fois moi je suis parfois aussi

isolée dans ma matière et des fois sur des matières comme l'agronomie ou la physique-chimie, et bien je n'ai pas forcément d'exemples, d'applications ou de raccro..., de, de....oui de raccrochement à faire et du coup le fait de discuter avec les collègues ou de travailler ensemble et ben ça permet de dire "ah ben oui effectivement toi aussi tu fais ça" et voilà et puis peut être aussi enfin même si ce n'est pas tout à fait dans le cadre de la pluri mais des fois ça permet de mettre en place des progressions parallèles. C'est à dire que je vois avec la physique-chimie avec (nom d'un enseignant) en fait on s'est rendu compte quand on fait le M7-1 le fait alimentaire on s'est dit en fait que ce serait peut être plus logique que moi quand en bio je travaille sur les glucides, lipides, protides et ben lui en physique-chimie, il fasse justement la chimie organique et donc ça permet d'avoir peut être un... de sortir, de sortir de cet isolement et de... d'essayer d'être un peu plus complémentaires toujours et de, de toujours cette notion du lien entre les matières, souvent qui échappe aux élèves. Parce que le fonctionnement est comme ça de toute façon, on a physique, on a bio et puis après...

P5 : je dirai la même chose après ça dépend des pluri dont on parle mais quand je travaille sur le fait alimentaire et qu'avec P8-NV on travaille, le prof d'économie donc, sur l'histoire de la banane, l'économie de la banane des choses comme ça ben je vais apprendre dans son cours quand il va expliquer des choses, je vais profiter de ce qu'il raconte et du coup on est plus cohérent après parfois parce qu'on voit ce que racontent les collègues et puis on apprend soimême au contact de matières que... dont on n'est pas forcément spécialiste donc moi sur la durée depuis 20 ans que je fais de la pluri il y a quand même des domaines en sortie de territoire, tous pratiquement tous les ans ou tous les 2 ans on fait des sorties sur le terrain on rencontre dans des collectivités des présidents de com com qui disent "voilà ce qu'on fait pour le développement du territoire", à force c'est une richesse pour nous énorme, mais ça dépend du type de pluri, voilà : donc soit c'est dans le contact avec les collègues, soit c'est dans les sorties qu'on fait mais on, on est les premiers à apprendre parce qu'on retient mieux que les élèves des fois, ça nous intéresse plus nous (rires)

P6: et on prend des notes nous (rires)

Moi : ok. Est ce que vous pouvez donner un exemple concret de, de quelque chose que vous faites différemment aujourd'hui de ce que vous faisiez sur vos premières pluri ?

P6 : sur les premières pluri ?

Moi: ouais

P6: ca c'est une colle ca! (rires)

P5 : qu'est ce qu'on fait différemment ?

Moi : du coup que vous avez peut être fait évoluer parce que vous avez constaté que c'était plus pertinent ou au contraire...

P6 : ben la construction de la pluri en elle-même. C'est vrai que moi je me rappelle au tout début quand la notion de pluri est apparue dans les référentiels... on continuait quand même à garder... enfin, on était quand même encore chacun dans sa salle à faire... ben un peu de bio, après ils basculaient sur la demie-heure ou l'heure suivante...

P5 : ça, ça reste vrai en fonction des gens avec qui on travaille. Il y a des endroits où la pluri c'est chacun on se partage la classe et on travaille chacun dans son coin, heu...la tendance quand même qu'on essaie quand on y croit et qu'on essaie de bien le faire l'idée c'est quand

même plutôt de partir d'un projet commun et de faire vraiment quelque chose.... on profite de tout un planning on a toute une série de semaines pour mener un projet. Et donc au début oui on fonctionne à la semaine, on fonctionne un peu à... "qu'est ce que je fais cette semaine en pluri ?". Quand on a un peu plus de recul et quand on sait où on va et on planifie beaucoup plus et c'est un vrai projet pluri, ce n'est pas simplement on remplit des cours heu...

P6: oui c'est plus dans la planification, c'est plus dans l'organisation et heu.... En pluri personnellement, je travaille un peu plus avec les collègues en amont on se rencontre, on établit une thématique commune et à ce moment là on dit "moi je vais faire ça, ok, moi je vais faire ça ". Alors que dans les années précédentes, dans d'autres établissements, c'était encore on fait de la pluri mais.... il y avait quand même la thématique commune effectivement mais chacun restait dans sa salle et, et on revenait à du cours classique. Alors que le principe de la pluri c'est surtout aussi que les élèves s'approprient aussi la thématique et s'approprient le travail, c'est un peu une démarche inversée finalement aussi.

Moi : ok. Je ne te pose pas la question P7 (s'adressant à une enseignante débutante – Rires)

P5 : Pour l'instant c'est difficile de répondre à cette question quand on débarque

Moi : en même temps, en tant que débutante, on va dire, toi qu'est ce que tu as appris dans, dans cette pluri ?

P7: ben déjà ça me permet d'apprendre à connaître les professeurs avec qui je vais travailler. Et puis ça me permet de voir, effectivement comme disait P5 tout à l'heure, de voir comment d'autres prof fonctionnent, comment ils mènent leur cours. Par exemple, le premier cours je t'ai vu à l'oeuvre aussi, donc ça me permet de prendre des idées ou voilà de remettre en question aussi ce que moi je fais par ailleurs. Ça permet de créer du lien et puis effectivement de voir un peu comment les autres fonctionnent.

P5 : je ne l'ai pas dit ça mais peut être dans les avantages ce que ça apporte pour les élèves, je ne sais pas si ça apporte pour les élèves ou pour les profs c'est un peu les deux mais le fait de vraiment fonctionner en équipe, de pouvoir faire des cours où d'autres personnes sont dans la classe de l'équipe pédagogique, qui nous voient en face, que ce soit dans la pluri ou en fait dans un autre cadre, heu...ça donne aux élèves quand même l'idée qu'on travaille ensemble et ça c'est ce qui se passe relativement peu dans des lycées plus gros, avec des fonctionnements éducation nationale par discipline et quand ils sont dans un petit lycée agricole où les gens se côtoient, ils savent bien qu'on parle des élèves à la cantine et ailleurs quand ils nous voient en plus concrètement dans la salle de classe à un moment où on est tous là, après on se sépare, après on revient, ils voient bien qu'on fait corps, et ça je pense que ça change beaucoup, quand même dans la manière dont on travaille avec eux après quoi tout au long de l'année

Moi : Ok. Pour la pluri, concernant le stage territoire, qui a eu l'idée de la pluri ?

P6 : ben c'est le référentiel à la base ou la thématique

P5 : alors, le référentiel est quand même précis, il faut organiser un stage territoire, là le référentiel on sait où on doit aller. Après on fonctionne ici avec une certaine heu...stabilité de l'équipe donc heu... on reproduit pratiquement le projet pas vraiment à l'identique parce qu'on change pas mal de modalités chaque année, mais on sait avec qui on travaille, on sait avec quels collègues on travaille, on sait un peu les...les habitudes de chacun, on se connait bien donc on a déjà fonctionné ensemble et en gros il y a toujours un pilote donc une année sur deux en fait c'est P8-NV, parce que P8-NV en économie il fait tous les ans la pluri STAV alors

qu'avec P6, nous on tourne un an sur deux avec l'autre collègue de bio et l'autre collègue d'histoire-géo. Donc en gros P8-NV il s'occupe un peu, il est pilote du stage et c'est lui qui choisit un peu le lieu, bon il en parle avec ses collègues mais c'est un peu lui l'organisateur une année et heu...l'année où moi je suis le prof principal en 1ère et par habitude ça c'est fait comme ça c'est moi qui heu.... suit un peu la pierre angulaire, c'est moi qui décide un peu du lieu de stage, on en parle mais heu...

P6 : mais cela dit, on a des idées mais après on a la contrainte.... de l'hébergement

P5 : on avait la contrainte de l'hébergement. On avait dit "on propose à des lycées pour faire un échange". C'est le lycée de (nom d'un lycée du nord de la France) qui a répondu donc on est parti là dessus et puis après la gestion du planning, des choses comme ça, c'est moi qui gère un peu le planning mais heu...parce qu'on a l'habitude de travailler ensemble et du coup c'est un peu rôdé et qu'on sait à peu près où on va. Sachant qu'on fait un peu évolué puisqu'avec P8-NV il y a encore 3 ans en arrière on faisait encore un CCF écrit à la fin, il y a 2 ans on a décidé de changer donc on est passé à l'oral. Là cette année on a décidé de repartir sur un oral mais les modalités de travail avant, on en a discuté, voilà on....il n'y a pas forcément de réunions, de beaucoup réunions vraiment où on dit pluri STAV pour le stage territoire vraiment on se donne rendez vous, mais on se voit suffisamment pour en parler un peu tout le temps et comme on a suffisamment d'ancienneté ensemble pour savoir où on va ça marche comme ça.

P6 : oui puis encore une fois on est dans un petit établissement donc si on a besoin d'une info on sait où trouver l'un ou trouver l'autre enfin puis on communique aussi par mail

P5 : il y a educagri, firstclass on atteint 35 mails par jour donc il y a de l'info qui circule. Mais après qui a eu l'idée, ouais enfin il faut un pilote enfin dans une pluri il faut un pilote au niveau du calendrier, du planning des choses comme ça après le reste c'est heu...

Moi : quand tu dis pilote, c'est un peu la coordination

P5 : oui une coordination, avoir un planning qui soit enfin....effectué par quelqu'un qui puisse dire aux autres "attention on a décidé de quelque chose" et voilà...

Moi : ok. Comment est défini le, le, le projet de la pluri entre les membres ?

P5 : c'est un peu ce qu'on vient de dire....

P6 : c'est toujours un peu le référentiel aussi qui constitue la base. Il faut étudier un territoire sur son aspect économique, écologique, agronomique

P5 : Au final en fait on a un CCF où on leur demande de comprendre les perspectives de développement d'un territoire, c'est-à-dire comment on fait un territoire rural, en général on choisit des territoires c'est assez rarement l'Ile de France. On choisit un territoire en essayant de voir quelles sont les possibilités pour le territoire de se développer, si ils ont compris ça sous l'angle culturel, géographique, économique, tous ces aspects là, ben c'est réussi et comme il y a un CCF à construire autour de l'économie et de la géographie, c'est un peu le point final. Et donc pour arriver à ça on construit un déroulé, qui peut varier d'une année à l'autre.

Moi : d'accord. Les, les objectifs, les moyens, du coup ça n'est pas spécialement spécifié dans le référentiel ça le vous le définissez entre vous

P5 : le référentiel il donne vraiment des indications de, on va dire de contenu, il faut qu'un

élève il est compris les logiques de développement d'un territoire et nous on a décidé de faire un oral mais une année sur deux quand c'est mon collègue ils le font encore à l'écrit, l'année, une année sur deux, P1 et P8-NV continuent de faire écrit pour le CCF, donc après c'est juste nous on préfère faire un oral de groupe, ça change un petit peu, c'est pour que les modalités de CCF ne soient pas les mêmes, donc là c'est plus une réflexion de ruban pour modifier les critères d'évaluation sur l'ensemble des CCF, que les élèves ne soient pas toujours évalué de la même manière, mais là c'est une discussion on va dire d'équipe, puis là de ceux qui gèrent le CCF surtout, donc là c'est P8-NV et moi, surtout

Moi : donc là dans les démarches que vous allez faire à (nom d'un lycée du nord de la France), du coup comment vous avez défini le contenu entre vous ?

P5: alors le contenu des entretiens, ça c'est pareil c'est l'expérience qui parle. Les stages territoire on en fait depuis à peu près qu'on enseigne et donc au bout d'un moment aller voir les collectivités, les mairies heu...donc tous les acteurs politiques, aller voir des acteurs culturels, aller voir des acteurs économiques, que ce soit entreprises, exploitations agricoles, heu...on travaillait...et puis des associations qui travaillent dans l'environnement, on sait que c'est quatre, quatre grandes thématiques, que sur notre semaine il faut à peu près trouver un peu tout ça, il y a souvent deux trois acteurs politiques, deux trois acteurs économiques, un ou deux acteurs culturels, voilà ça c'est une base qu'on s'est donné on a l'habitude de fonctionner comme ça et...on se répartit un peu le travail, les visites à contacter

P6 : après oui, on fonctionne selon nos affinités on va dire, après chacun s'occupe d'une partie. Je me suis occupée plutôt de la partie justement contact des associations liées à l'environnement,...

P7: moi les acteurs culturels

P6 : ...après P8-NV c'est plus sur les exploitations, on se répartit un petit peu en fonction...

P5 : en fait là c'est pareil c'est l'ancienneté qui parle, on fait ça depuis des années donc on a un fonctionnement qui, qui roule, on n'a plus besoin de se le dire, on sait où on va quoi

Moi : D'accord. On revient un peu sur la coordination, comment s'organise, ça fait le lien aussi avec ce que vous avez dit sur la planification, comment vous vous organisez dans les tâches, dans l'échéancier, la répartition dans le temps ?

P6: ben c'est au fur et à mesure des contacts,...

P5: si c'est pour...

P6: ....quand on commence à prendre contact... (parole coupée)

P5 : si c'est pour organiser des stages, enfin vraiment, pendant la semaine de stage pour organiser les visites, on a fonctionné plus entre guillemets, chacun avec ses petites spécialités cette année, alors que dans les autres voyages précédents, j'avais tendance à vraiment gérer beaucoup de choses, toi tu avais géré il y a deux ans la partie environnement, j'avais géré à peu près tout le reste. Et je trouvais c'était pas mal que chacun se répartisse un peu, comme ça on avait dit heu... et c'est pour ça que j'ai fait un lien avec le petit tableau là pour gérer les créneaux

P6 : que je n'ai pas complété d'ailleurs, donc là (rires)

P5 : ce n'est pas le fait de compléter c'est le fait de pouvoir quand tu prends contact, parce que c'est la difficulté. C'est quand on a un contact au bout du fil ou qu'on envoie un mail, savoir quel est le créneau qui reste dans la semaine libre et où est ce que ça se situe et qu'il y ait une relative logique au niveau géographique parce qu'on ne va pas faire 35 kilomètres dans un sens, 35 kilomètres dans l'autre, repartir là pour le lendemain revenir au même endroit, donc il faut qu'il y ait quand même une cohésion de l'ensemble des visites, cohérence géographique et un peu thématique et c'est pas si facile que ça. C'est pour ça que je....j'ai pris l'habitude de tout gérer parce que y'a un côté simple et à la fois c'est bien aussi que tout le monde participe aux contacts quoi. Mais c'est pas forcément beaucoup plus simple. D'ailleurs, là les visites d'exploitation de P8-NV, il n'a pas encore trop pris contact, donc je crois que je vais finir par appeler quoi (rires), ce sera enregistré... (rires)

Moi : ce sera anonymé hein,

P5: bien sûr

Moi : Ok. Donc il y a un peu quand même une coordination, même si après il y a une répartition des rôles

P5 : une pluri qui fonctionne, je pense qu'il faut un pilote. Ça prend pas forcément beaucoup de temps, mais il faut un pilote, faut quelqu'un qui ait un peu un minimum la base de l'organisation sinon heu...

Moi : ça, ça n'a pas été décidé collectivement, c'est du coup toi qui...

P5: ben en fait, c'est à dire qu'en fait, dans toutes les équipes ça se passe comme ça. Moi une année sur deux comme je suis le prof principal et que moi j'interviens dans le CCF, c'est vraiment mon gros truc, ça correspond pile poil à mon programme de géo, je me sens naturellement pilote du truc. Si on prend l'exemple de l'EATDD en seconde, là pour le coup c'est un choix de l'établissement. On m'a dit parce que de l'histoire-géo il n'y en a pratiquement pas dans le référentiel, donc il y a deux ans ou trois ans, (nom de l'ancien proviseur) m'avait dit "je veux bien te mettre sur tous les créneaux d'EATDD, je te mets toutes les heures d'EATDD par contre tu prends tout le pilotage pour que le planning fonctionne, parce qu'il y a beaucoup d'intervenants, on ne sait jamais qui fait quoi et si on veut à un moment donné que ça s'améliore dans le fonctionnement faut un pilote qui organise le planning". Donc il m'avait dit voilà "je te mets toutes les heures d'EATDD, tu y seras tout le temps et tu gères le pilotage de, de la pluri"

P6 : Je pense qu'effectivement dans l'organisation des pluri, si ce sont des pluri à long terme, soit sur une semaine comme là ou si ce sont des choses qui se font toute l'année comme l'EATDD, il faut un pilote effectivement parce que....après sur des petites séances comme moi enfin je fais avec (nom d'un enseignant) en physique-chimie....

P5 : vous en avez quatre ou cinq de suite

P6 : ...on en a quatre donc on est deux de toute façon à partir du moment où on est deux personnes...

P5 : c'est qu'il y a un double pilotage....

P6: ...C'est quand il y a plusieurs personnes qui interviennent sur le projet pluri là quatre, cinq forcément après faut qu'il y ait un coordinateur, quelqu'un qui coordonne un petit peu le projet sinon après ça....

P5: le double pilotage c'est que le prof principal, c'est (nom d'une enseignante) une année, c'est moi l'autre, nous en tant que prof principaux on fait un planning de pluri qu'on établit à la rentrée de septembre, enfin on l'établit même à la sortie en juin, pour tous les mardis de l'année on sait dans quel ordre on fait les pluri. Donc on sait que le stage territoire c'est de tel mardi du mois de février à tel mardi du mois de mai, c'est le stage territoire qui se prépare et voilà on sait que les séances bio, physique-chimie, c'est de, du, de mi-décembre à début février ou début janvier et il y a cinq, six mardis donc on fait ce planning là bien avant donc tout le monde sait quand il intervient après dans chaque petit module de pluri, les collègues travaillent entre eux, eux après à organiser. Quand il y a quatre ou cinq semaines, c'est vrai que le pilotage se fait par les deux enseignants, il n'y a pas besoin de pilote puisque les deux sont là les cinq semaines. Sur une grosse pluri comme le stage territoire, il y a une dizaine de mardis peut être, je ne sais plus, j'ai le planning là...un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf...il y a dix mardis de suite là. Donc sur dix mardis, comme on n'intervient pas tous on n'a pas le même nombre d'heures, il faut commencer par mettre certaines personnes, certains mardis et pas tout le temps donc ça nécessite un deuxième pilotage.

Moi : ouais, ok. Comme un sous-groupe, quoi.

P5 : Voilà. Sachant que quand je suis arrivé ici à (nom de la commune du lycée) en 2008, la pluri c'était un tableau affiché dans la salle des prof et les gens s'inscrivaient à la semaine. C'est-à-dire qu'en gros, les gens s'inscrivaient "mardi, c'est moi qui la prend demain". Et là quand je suis arrivé là j'ai fait "ah non mais là c'est pas possible moi je ne peux pas travailler comme ça" (rires) Tu ne te souviens pas de ça.

P6: tiens je ne m'en rappelle pas de ça

P5 : moi j'arrivai de (nom d'une ville du sud de la France) où on fonctionnait avec des tableaux comme ça à l'année décidé au mois de septembre, et donc l'année d'après j'avais proposé de récupérer mon tableau de (nom d'une ville du sud de la France), on avait changé les dates parce que c'était pas possible quoi

P6 : d'où la question précédente de l'évolution de....

Moi: c'est ca.

P5 : c'est pas de la pluri, le lundi "qui c'est qui les prend demain" toutes les semaines c'est le borde.... c'est le bordel disons le. On a le droit d'utiliser des mots.... Donc ça peut être ça aussi.

Moi : on a le droit. On en a déjà parlé je crois. Comment l'équipe fait pour se réunir, pour communiquer, pour faire circuler l'info ?

P5 : beaucoup de mails et des petites rencontres informelles à la cantine. Bon une réunion, on a fait une réunion ici entre midi et deux quoi. Alors on s'est vu quand même au début de l'année après pour lancer quand on a parlé de (nom d'une ville du nord de la France), on a dû faire enfin une réunion informelle à la cantine. Du moment qu'on est trois ou quatre à la cantine ensemble heu...

Moi : ok. Donc là finalement vous vous êtes vus une fois véritablement...

P5 : une vraie réunion d'équipe cette année pour le stage territoire oui. Mais heu...quand on reprend, alors d'une part, il y a toute une ancienneté, c'est à dire on sait comment on fonctionne d'une année sur l'autre sinon c'est pas possible heu... et il y a quand même le planning du mois de juin, quand on fait les réunions filières du mois de juin, on fait déjà un

bilan, donc on fait une sorte de réunion bilan de ce qui s'est passé pour pouvoir améliorer l'année d'après donc on, si on décide des choses ça peut être fait là, donc c'est pas spécifique au stage territoire mais on parle de toutes les pluri. Quand on change les dates de stage territoire ou quand on décide de faire autrement, donc il y a quand même des petits temps de concertation qui se trouvent à droite, à gauche : la réunion en juin, la réunion de début, la réunion filière du mois de septembre, puis après une vraie réunion stage territoire on en a fait qu'une seule.

Moi : quelle est la marge d'erreur au sein de l'établissement ? Est ce qu'il y a des facilités, des contraintes particulièrement ?

P5: la marge d'erreur?

Moi : la marge d'autonomie.

P5 : ah pardon. La marge d'autonomie. La marge d'autonomie elle est quand même....

P6 : elle est financière.

P5 : ...très importante sauf financière. Ici on n'est pas les plus à plaindre, parce que c'est vrai que la contrainte financière elle est partout et ici elle est forte mais sur les lieux de stage, sur ce qu'on organise, sur...on est quand même, on est libres

P6: oui on fait ce qu'on veut

P5: ...et heu...et on n'est pas totalement contraint. C'est à dire que là on a fait attention à faire zéro dépenses d'hébergement. Si on avait dû dire y'a comme l'an dernier il y avait un tarif d'hébergement ce n'était pas un échange, il n'était pas très important c'était dans un lycée, hein, mais on... ça a été organisé, on nous dit pas non. Donc, et l'année prochaine, je ne sais pas comment ils feront, ils ne feront pas forcément un échange. Quand on peut trouver des solutions pour faire au moins cher, on fait mais si on paye des visites, là on n'a pas décidé si on faisait (nom d'un musée) ou pas, du coup à (nom d'une ville du nord de la France) il faudra qu'on en parle pour compléter ou pas notre semaine, mais si faut payer le (nom d'un musée) faut qu'on calcule mais je pense, ben on décide de payer on paye quoi.

P6: ben oui, de toute façon il y a quoi, il y a juste l'intervention de l'association (nom de l'association), là 170 euros.

P5 : pour de payant, c'est la seule visite payante. Tout le reste est gratuit pour l'instant. Donc ça fait un salaire de..., enfin un budget de sortie hébergement gratos, minibus pour transporter où c'est nous qui conduisons, on a une sortie d'une semaine à trente élèves à 2000 euros de budget tout compris, grand maximum et encore on arrive même pas à 2000, 1500. C'est pas cher

Moi : en quoi l'échange avec d'autres personnes dans le cadre d'une pluri vous aide dans votre enseignement ?

P6 : ça on l'a enfin on l'a déjà un petit peu déjà dit. Ben c'est voilà découvrir comment fonctionne l'autre et puis mettre du sens....

P5 : ça peut être des trucs tout concrets. (nom d'une enseignante d'ESC) cette année sur la pluri M7 elle m'a montré le site Canvas pour faire des affiches, pour faire une expo. Elle a montré ça aux élèves, moi j'ai regardé ça, je ne connaissais pas et depuis je l'utilise toutes les semaines dans le domaine privé et même avec les élèves dans le cadre de l'EATDD j'ai montré

à une élève pour créer un logo. Ce site il est génial je ne connaissais pas ben le fait du travail des prof d'ESC ça peut avoir un intérêt, oui, oui, oui (rires). Ah mince, c'est enregistré.

Moi : oui c'est enregistré

P5 : c'est rare mais... (rires)

Moi : donc là on est sur de l'échange de connaissances, de savoirs

P5: ah oui vraiment un truc tout....

P6: (propos impossible à retranscrire) ... c'est professionnel et puis....

P5 : oui mais n'empêche tout le temps qu'on passe mine de rien par rapport à un collègue classique qui travaille que dans son....le temps qu'on passe à côtoyer des collègues qui font autrement, soit on les voit fonctionner dans la classe, soit on les voit utiliser un outil, un logiciel

P6: non, non c'est.... oui et puis même ben pareil en pluri avec (nom d'un enseignant en physique-chimie) il avait des supports vidéo qui étaient très intéressants et que moi je pourrai réutiliser sur d'autres contextes avec d'autres classes, donc heu....c'est, c'est à tous les niveaux en fait de toute façon c'est du relationnel

P5 : sur le M7 la banane, le cours d'économie de P8-NV là cette année comme j'en ai reparlé en ACSE, j'en ai parlé le petit fîlm alimentaire que j'ai fait avec les STAV, comme P8-NV a fait tout un cours d'économie sur le marché de la banane moi ce n'est pas l'aspect sur lequel je rentrai beaucoup parce que je m'y connais moins. Après comme en BTS j'ai retravaillé sur le documentaire, là j'étais plus à l'aise pour rentrer sur des domaines sur lesquels je n'aurai pas voulu intervenir avant. C'est quand même pas mal.

Moi : ou alors ça peut être aussi en quoi ça vous contraint de travailler avec les autres ?

P6: ben faut bien s'entendre déjà.

Moi : donc là l'entente c'est une donnée qui...

P5 : pouvoir travailler ensemble c'est énorme. Alors après voilà passer ses weekends ensemble ou...c'est pas une obligation non plus

P6 : non mais j'imagine que faire des pluri...enfin moi j'ai le cas concret de faire des pluri avec un collègue qui n'a pas du tout le profil qu'on a décrit précédemment, donc....qui reste très cloisonné dans son fonctionnement qui a sa pluri depuis peut être dix ans maintenant....

P5: tout seul dans son coin, donc qui est une fausse pluri

P6 : voilà, qui...et du coup enfin, c'est moi qui me raccroche en fait à ce qu'il a prévu de faire et heu... et qui des fois me....(elle souffle exprimant un désespoir) pour lequel je ne trouve pas forcément de sens, enfin je pense que ce serait possible de faire... peut être la même chose mais à mener différemment pour le coup. Parce que c'est ça c'est compliqué quoi. Si la personne avec laquelle on doit faire pluri n'a pas du tout ce profil et cette façon de fonctionner par rapport qu'on a décrit par rapport à la pluri ben c'est zéro quoi. Donc ça dépend quand même pas mal des personnes avec lesquelles tu travailles

P5 : c'est énorme. C'est énorme. Le collègue d'économie avec qui je m'entendais très bien avant, qui est parti maintenant, (nom du collègue), on faisait des pluri ensemble et il se trouve qu'on se voyait beaucoup en dehors, donc on était...ben on se voyait le weekend, on allait faire

et on pouvait donc aller ensemble sur un festival de rock et puis prendre deux heures dans un bar et travailler notre pluri de l'année d'après parce qu'on avait entendu un truc et bon en fait on travaillait entre guillemets en permanence quand on était ensemble. Et quand j'étais à (nom d'une ville du sud de la France) avec le collègue d'économie c'était pareil, on préparait nos stages territoire pendant l'été : on se voyait l'été, on se faisait ça au mois d'août tranquille on prenait nos contacts parce que la sortie se faisait en octobre, et c'était un temps on se savait tranquilles nous ça nous plaisait de nous revoir à ce moment là c'était pas du travail quoi. Donc quand on est dans ces situations là, la pluri c'est super bien. Et puis en plus on est contents de faire cours ensemble, on se marre parce que les élèves voient qu'il y a une complicité, enfin voilà, ça c'est l'idéal. Après ouais, faut de l'entente, faut que les gens respectent les plannings, faut...enfin y'a pleins de contraintes à accepter, personne n'est parfait, donc heu....et puis après il y a les collègues avec qui ce n'est pas possible. Il y a des collègues qui, la pluri c'est juste ouais...ils sont allergiques.

P6 : ce n'est pas de la pluri...enfin, autant moi j'ai fait des pluri avec (nom d'un enseignant en physique-chimie), où on s'est retrouvé tous les deux dans la même salle à travailler sur le thème qu'on avait choisi, ....

P5: tu ne l'as jamais fait en dix ans avant

P6: (rires) ... autant avec l'autre collègue, en économie on ne s'est jamais trouvé ensemble....

P5 : c'était le cas extrême

P6 : ...si on a planté ensemble. On a fait une plantation (rires)

P5: ah quand même (rires)

P6 : ...parce que je suis allée "ah je vais venir"

P5 : mais je pense que c'est le prof certainement le moins adapté à la pluri de tout l'enseignement agricole de France

(rires)

P6: mais quand tu travailles en pluri avec lui heu...c'est, puis bon je parle en mon nom pour la bio mais je veux dire, mais la pluri il l'a fait aussi avec la prof de philo, parce qu'il y avait une partie philo-agro, philo-bio, philo-zoo (elle inspire, puis expire profondément) ben elle pète un plomb aussi quoi

(rires)

Ben surtout en plus pour des personnes, moi j'ai un petit peu de recul par rapport à la pluri puis voilà c'est vrai le fait de travailler dans des contextes favorables, ça permet quand même de..peut être d'arriver à contrebalancer le problème mais.... pour la collègue qui, elle, débarque un peu dans ce truc de pluri, qui ne sait pas trop comment s'en dépatouiller, c'est compliqué quoi. Elle ne sait pas ce qu'il faut qu'elle fasse heu...c'est...l'année dernière c'était le pompon c'était zoo et agro c'était...

Moi: d'accord

P6 : ça peut être super, comme ça peut être terrible

Moi : pour vous, ce travail collectif autour de la pluri c'est satisfaisant ?

P5: moi je trouve que oui. C'est ce qui fait que notre boulot est un peu moins rengaine, un peu

plus...ouais, c'est surtout ça moins rengaine, on ne fait pas toujours la même chose...

P6: et puis on apprend

P5 : ...moi j'ai le sentiment que pour les élèves ils apprennent autrement. Il y a évidemment ceux qui vont trouver que comme on n'est pas dans une situation magistrale, on ne leur apporte pas un cours classique, ils auront rien appris. Honnêtement dans dix ans, qu'est ce qu'ils auront retenu ? Ben peut être plus des trois visites qu'on aura bien préparé sur le terrain parce que le maire de (nom d'une ville du nord de la France) ou le président de l'agglo il aura dit un truc sur l'office de tourisme. Ils auront peut être retenu trois trucs sur les compétences de...si j'ai fait un pur cours de deux heures avec des polycopiés sur les compétences de l'agglomération, je pense qu'il leur reste plutôt moins. Du point de vue du contenu comme de la forme, ca c'est quand même plutôt une bonne facon de travailler. Mais il ne faut pas concevoir que ça, en fait ce qui est bien c'est d'avoir des emplois du temps qui gèrent un peu les deux. Et ici à (nom de la commune du lycée) je pense que des....globalement avec des pluri qui sont les après midis on a un rythme de travail qui est quand même pas mal parce que sur les après midis on sait bien qu'un cours magistral de quatre à cinq (heures) autant voilà faire autre chose les mettre en situation, même si sur l'après midi on sait qu'ils vont être devant l'ordinateur et ils vont pas faire grand chose des fois pendant une demie-heure. Au bout du compte il faut voir sur la durée, sur les, les dix semaines, ils apprennent autant, autrement,

P7 : puis ça nous permet de connaître les élèves aussi, enfin j'imagine quand ils sont en stage territoire, de les connaître différemment dans un autre contexte

P6 : ah ben là le stage territoire, (propos superposés avec les autres : incompréhensible) ... contexte

P5: parce qu'il y a sortie en plus

P6 : et inversement, voilà. Parce que eux aussi vont nous découvrir sur un autre...

P5 : vont nous découvrir sous un autre jour

P6: ...autre contexte en fait

P5 : ça c'est le fait que ce soit une sortie mais même...

P6 : après on peut appréhender mais...

P5 : après même quand il n'y a pas de sortie, le fait des après-midis où on est avec eux dans la salle informatique, ils font des recherches, ce n'est pas une situation de cours tout à fait classique, et c'est vrai qu'il peut y avoir des moments de...

P6: oui d'échange

P5 : d'échange un petit peu différent sur heu...ouais, donc le contact avec l'élève n'est pas le même

P6 : c'est intéressant

P5 : ils nous demandent une aide pour aller trouver une info ou pour expliquer quelque chose et c'est pas nous qui arrivons en disant "la loi c'est ça". La posture n'est pas la même et c'est plutôt bien.

Moi : comment cette pluri a évolué depuis sa mise en place, en tout cas depuis que vous vous

### travaillez dessus?

P5: heu...les modalités d'évaluation à la fin: on est passé de l'écrit à l'oral. Mais ce n'est pas lié qu'à la pluri, c'est lié plus à l'architecture globale du CCF. Enfin, moi ma proposition que j'ai faite à P8-NV à l'époque c'était surtout ça, de ne pas toujours évaluer les élèves de la même manière. Puis on voit que ça a de l'intérêt parce qu'il y a des élèves qui auraient pris des cinq à l'écrit parce qu'ils n'savent pas écrire et quand ils sont à l'oral et qu'ils expliquent...on voit qu'ils ont mieux compris que les autres les logiques du développement d'un territoire parce qu'ils ont bien suivi les entretiens, ils ont compris des choses, donc c'est voilà. Ça, ça a évolué là dessus. Sur les modalités de travail, de recherche d'info, de préparation des visites, on modifie un peu tout le temps mais...

P6: (propos inaudible)

P5 : ça dépend des collègues qui arrivent aussi dans l'équipe. Le collègue d'informatique a changé plusieurs fois. Au début que je suis arrivé, il y avait (nom d'une enseignante TIM) qui était très, très, très informaticienne, qui aimait bien les SIG. Elle est restée qu'un an mais si on avait travaillé plusieurs années avec elle, je pense que sur le côté SIG et utilisation de l'informatique pour aller sur l'étude de territoire. Moi je pense que je me serais formé à côté d'elle. Et puis il se trouve que depuis ben on a changé de collègue, on n'a jamais vraiment monté un truc informatique autre que "tu ouvres la salle info et on fait des recherches sur internet" depuis. Et cette année, ça va être enregistré, mais le collègue n'a fait qu'une séance sur les trois de pluri (rires), c'est le truc classique de pluri, quoi. Tu envoies un planning, la personne ne le regarde pas, il est pas là, bon ben

P6 : c'était sur des choses, des attentes voilà peut être des choses à faire..., à améliorer, enfin oui comme tu dis, sur la partie informatique peut être développer ou trouver des, avoir des collègues plus compétents enfin non pas compétents, mais c'est plus...

P5 : non là ce n'est pas de la compétence, c'est vraiment après s'intégrer à la pluri, avoir envie sur ce truc là. Après faut reconnaître, quand t'es dans une pluri t'as trois séances au milieu d'une séance (séquence) de dix, il n'est pas intégré vraiment, c'est pas le pilote du truc heu...du coup comme il arrive juste on a tendance à lui dire "tiens, tu seras sur ces séances là pour faire des recherches sur internet" parce que...

P6 : c'est plus se positionner en fait. Avec, enfin, pour que les nouveaux collègues arrivent plus facilement à se positionner dans heu...le fonctionnement de la pluri

P5 : après quand un collègue reste sur cinq ans, oui il y a moyen d'aller le voir et de lui dire "voilà l'année prochaine ce serait bien qu'on fasse ça". Et souvent il y a de la demande, surtout en informatique. Souvent ils utilisent des outils et ils font des trucs un peu factices pour utiliser les outils avec les élèves, et ils sont en demande de s'intégrer aux projets des autres collègues pour que ça prenne du sens. Mais bon, ça dépend des collègues et de l'ancienneté dans l'établissement, quoi.

Moi : ouais, voilà. Qu'est ce que...ouais la question est à peu près du même ordre, qu'est ce que l'équipe a modifié en terme de modalités de travail, d'organisation, de comportements, d'attitudes ? Ça a un peu été dit là tout de suite

P5 : non mais on fait des bilans à la fin de l'année, on fait un bilan. Si il y a vraiment des choses qu'on veut changer. Cette année, moi ce qui me gêne, c'est dans la...ça ne m'avait pas frappé les autres fois et l'organisation est à peu près la même, mais comme il y a deux mardis

fériés au mois de mai, heu...du coup après la sortie sur le terrain, ils ont très peu de séances de travail. Et donc dans l'architecture globale, il aurait fallu que le stage soit un peu plus tôt, parce qu'on a beaucoup de séances avant de partir sur le terrain et relativement peu après. Et donc ça, par rapport à l'architecture (globale de la formation), si c'était à refaire avec ce calendrier là, je la mettrai plus, plus haut (tôt). Mais tu vois après le problème du climat, on aime bien partir juste avant les vacances de Pâques pour des raisons d'organisation.

P6 : et il y a les questions de vacances parce qu'ils ne sont pas en même temps

P5 : et puis après comme on fait un échange, la date se décide avec l'autre lycée. Donc il y a énormément de contraintes. L'idéal ça serait d'avoir le stage un peu plus tôt en terme d'organisation pédagogique, quoi. Mais on fait un bilan et puis après on voit toutes les contraintes et puis on fait au mieux. Sur l'EATDD par exemple, on a fait plusieurs années où ça nous...on a changé tous les ans pratiquement l'EATDD depuis des années, on ne trouvait pas le fonctionnement... Honnêtement, cette année, je pense que la proposition qu'on a faite c'est peut être la moins....enfin pour moi c'est la meilleure sur le...sur ces dernières années

P6: oui. La meilleure...ben après...

P5 : enfin la moins mauvaise de ce qu'on ait fait depuis des années

P6 : la meilleure dans le sens où les élèves choisissent leur.... choisissent leur thématique

P5 est face à la porte de la salle et aperçoit P8-NV

Arrivée de P8-NV, disant "je n'ai rien compris à la salle alors"

P6 : choisissent leur thématique et du coup heu... font le choix de ce qu'ils veulent faire et de l'activité. Mais après moi je trouve que par contre en EATDD on perd du lien entre....

P5: entre les matières. Ouais ouais

P6 : par rapport à la notion du...étude du territoire toujours, je trouve qu'on perd vachement de lien sur cette notion là parce que du coup on fait de la pluri

P5: chacun dans notre coin

P6: mais on revient à un système où chacun travaille dans son coin...

P5: c'est ça ouais

P6: ... et sans que du coup les élèves voient du sens entre ben pourquoi ils ont travaillé sur l'osier avec la personne qui est venue, pourquoi nous on est allés faire une sortie à la (nom d'un lieu près du lycée), pourquoi vous vous avez travaillé sur (nom d'une commune près du lycée). Ben, je ne suis pas persuadée que les élèves au final ils aient vraiment fait le lien, entre.... entre tout ça, ils ont plus vu ça comme des activités. Enfin moi la première hein, je parle d'activités d'ailleurs, et du coup ça...

A partir de ce moment, P8-NV s'adresse à P5 pour organiser la séance de pluri qui se déroule juste après l'entretien : il a un problème et ne peut être présent en début de pluri. Au début, ils parlent à voix basse, puis plus fort. Deux conversations se chevauchent : celle de l'entretien et

celle de la pluri. Je tente de maintenir l'écoute de la personne qui s'exprime sur l'entretien. A l'enregistrement, la voix devient inaudible à certains moments. La présence de P8-NV a duré de 1 minute 50.

P6 : moi c'est ce que je trouve dommage. Le fonctionnement en lui même est très bien parce que c'est vrai que il y a ce côté semestre, trimestre du coup qui permet aux élèves de faire des activités sur une petite période on va dire qui leur permet de tourner, d'être dans la dynamique quoi. Mais du coup heu... je trouve qu'on perd ce côté de, de, de lien.

(inaudible)

donc je pense que là il y aurait, enfin au moins personnellement il y a un truc à recomposer encore, à revoir comment on peut arriver à... peut être à (inaudible) je ne sais pas sur des temps refaire des...sur une séance peut être refaire un...un échange et recréer ce lien entre les activités. Ben voilà c'est peut être quelque chose à...

Moi : à retravailler. Quelle...juste une...

P5: pardon

P8-NV s'éloigne pour partir puis continue. L'entretien est interrompu totalement : il signale un problème de comportement envers une enseignante débutante, de trois élèves d'une classe dont P5 est prof principal.

Moi : ah ben il y a des contraintes, c'est aussi ça les contraintes, hein. (en faisant référence au moment d'interruption de l'entretien)

P5: c'est ça

Moi : qu'est ce que vous donneriez comme conseils à un enseignant qui débute ou qui va débuter bientôt ?

P6: choisi tes collègues

(Rires)

P5 : c'est le meilleur conseil, mais en fait il n'a pas...

P7 : vous ne pouvez pas choisir vos collègues ?

P5 : ben non. C'est pour ça que c'est un conseil, c'est le meilleur des conseils mais il n'a aucun sens

P6 : il n'est pas réalisable.

P5 : mais tout dépend de là... Qu'est ce qu'on peut donner comme autre conseil ? Pas lire trop les référentiels (rires) : non, c'est une blague.

P6 : oui faire un peu aussi....enfin à partir du référentiel aussi peut être, s'inspirer de ses propres envies, de ses propres centres d'intérêts, de.... Enfin la pluri ça reste quand même heu... quelque chose d'ouvert, donc effectivement si, si on a envie d'aller voir...P8-NV avait émis par exemple par rapport à la pluri territoire, il avait émis l'idée il voudrait bien aller un

syndicat de rivière donc moi j'ai orienté mes recherches vers un syndicat de rivière.

P5 : oui faut être à l'écoute

P6 : Moi, j'aime bien l'aspect, justement, environnement et sur des...au niveau des élèves qui seront pour la plupart futurs agriculteurs qui se rendent compte que ceux qui s'occupent d'environnement ce n'sont pas des écolo à 100 pour cent et que....

P5 : dans le sens où eux l'entendent

P6: des fois ils ont aussi un rôle à jouer sur la préservation de l'environnement. Si on leur demande, si ils ont des moutons d'aller faire un pâturage ou sur une zone pour préserver certaines espèces, voilà ils ont aussi un rôle à jouer. Donc j'aime bien partir....enfin trouver des, des, des lieux ou des thèmes qui se raccrochent à ça. Donc après voilà c'est plus un peu aussi, se caler sur les contraintes effectivement et les consignes du référentiel mais faire aussi son propre, à son propre feeling, c'est important parce que si on se cantonne....

P5: bien, bien aussi heu....se fondre dans l'environnement. C'est vrai quand on arrive sur un lycée, il y a des habitudes qui sont prises, qui peuvent être très bonnes après pas forcément mais.... Il y a une équipe qui fonctionne, il faut voir ce qui se fait, il faut d'abord se fondre dans l'existant et puis après ne pas hésiter non plus à être force de proposition quand on voit des choses qu'on...dont on pense qu'elles pourraient être améliorées, parce que c'est toujours le cas, hein. Mais ce n'est pas facile quand on débarque et puis quand on n'a pas le recul, on peut avoir des idées mais on ne sait pas si c'est vraiment....

Moi : réaliste

P5 : voilà. Donc il faut être force de proposition mais toujours rester, je ne sais pas comment dire, modeste. Mais même quand on a trente ans d'ancienneté en fait on est toujours modeste sur ce qu'on fait, enfin voilà, ce n'est pas non plus heu... on enfonce des portes ouvertes. On préfère faire ça plutôt que rien.

Moi : Ok. J'ai fait à peu près le tour de mes questions mais par contre si vous avez des choses à rajouter, vous avez envie de dire des choses qui n'ont pas été abordées dans les questions...la parole est libre.

P6 : non mais je pense. Moi j'ai à peu près le tour de la pluri. Les questions étaient quand même assez bien ciblées, donc c'est vrai qu'on a abordé tous les points.

P5: moi aussi, j'ai, j'ai dit ce que j'avais à dire

P6 : le point de vue des élèves, des enseignants, du fonctionnement donc heu...

Moi : ok. C'est bon. Merci beaucoup

## Entretien individuel n°3 (Prof d'ESC)

### Mené le 28 mars 2018

### Personnes citées

P7 est une professeure d'ESC qui a débuté trois mois avant l'entretien. C'est sa première expérience : elle n'a jamais enseigné auparavant.

P5 est un enseignant d'histoire-géographie âgé d'environ quarante ans. Il enseigne dans l'établissement depuis dix ans.

P3 est une enseignante d'éducation socioculturelle âgée de quarante-cinq ans. Elle enseigne dans l'établissement depuis près de vingt ans.

P8-NV est un enseignant d'économie, d'environ 50 ans qui n'est pas venu à l'entretien

P9-NM est un enseignant TIM, contractuel, d'environ 50 ans qui ne m'a pas été mentionné comme participant à la pluri

Moi : Lors de ta prise de poste, qu'est ce que ton prédécesseur ou les autres enseignants t'ont transmis concernant les pluri sur lesquelles tu allais travailler ?

P7: Heu...Donc madame (nom de l'enseignante remplacée) celle que je remplace m'en a parlé, en fait je l'ai rencontré pour faire une demie journée de tuilage dans un café à (ville proche du lycée), où elle m'a filé un peu ses cours et elle m'a m'expliqué les classes que j'aurai et elle m'a parlé assez brièvement de la pluri, en me disant qu'il y avait un stage territoire. Donc que je devrais partir, c'était une semaine début avril heu...et après elle m'a expliqué que du coup c'était des cours où on était avec plusieurs professeurs, mais sans m'en dire vraiment plus, sans savoir je pense qu'elle, elle ne savait même pas ce que j'allais vraiment faire dans les cours en fait. Je pense qu'elle n'était pas heu... forcément encore au courant. C'est P5 qui fait un espèce de planning, donc heu... c'est P5 qui a fait un planning et du coup c'est P5 qui m'a dit lui ce que, ce qu'il pensait qui était intéressant que je fasse en tant que professeur d'ESC dans cette pluri

Moi : un peu comme un accompagnement finalement qu'il a fait avec toi pour...faciliter ton intégration dans la pluri.

P7: ouais, c'est ça ouais. Je pense que (nom de l'enseignante remplacée) elle, elle ne savait pas exactement en fait....elle savait qu'il y avait un stage territoire voilà qui était calé, donc qui était début avril. Après sur les interventions elle m'a dit "ça va être ponctuel, ce n'sera pas tous les mardis donc c'est le mardi la pluri, ce n'sera pas tous les mardis mais tu interviendras sûrement quelques mardis pendant trois heures. Et après tu verras je ne sais pas ce que P5 a prévu"

Moi : ok. P7 : voilà

Moi : Peux tu décrire la manière dont s'est déroulée la première prise de contact de pluri sur

laquelle tu devais travailler?

P7 : heu alors, c'est-à-dire la réunion avec P5, par exemple ?

Moi : alors ça peut être en terme de contexte effectivement, ça peut être une réunion ou une séance, je ne sais pas ce que tu as eu en premier, un échange de mail, ça peut être en lien avec les personnes. Qu'est ce que tu retiens de la rencontre ?

P7: en premier, moi effectivement j'ai eu un mail de P5 qui m'a dit qu'il fallait qu'on se cale pour la pluri, dans le cadre de la pluri et du coup que je rencontre les autres professeurs et puis qu'il nous décrive un peu voilà ce qu'il attendait de chaque cours et puis qu'on parle du stage territoire pour savoir comment on se répartissait les tâches, à savoir comment on trouvait les différents acteurs qu'on allait rencontrer. Donc cette réunion c'était bien parce que ça m'a permis de connaître effectivement les profs avec qui j'allais partir pour le stage territoire que j'avais presque jamais vu en fait : P6, je ne l'avais jamais vu et P8-NV, je l'avais vu une fois, je crois. Heu...donc....qu'est ce que ça m'a apporté ? Ça m'a...Je trouve ça bien que P5 ait proposé cette réunion pour moi en tout cas, parce que ça m'a permis de les connaître et puis de voir un peu quelles étaient les attentes même si c'était quand même assez heu... comment dire assez succinct mais la réunion n'a pas duré très longtemps, parce que en terme de temps on n'était quand même réduit et du coup heu...je pense que comme il disait l'autre jour ils se connaissent bien entre eux, il est passé quand même assez vite sur des choses où voilà, moi je...

Moi: t'avais besoin

P7: j'avais besoin. Par exemple, voilà pourquoi on fait le stage territoire, quel était le....l'intérêt pour les élèves et pour nous, par exemple on n'en a pas parlé. C'était surtout vraiment concrètement maté.....comment on s'organise pour prendre les minibus, qui trouve quel acteur voilà et puis il nous a présenté un site de (ville où va se dérouler le stage territoire). Donc c'était un peu, c'est passé assez vite, mais c'était quand même bien pour avoir voilà heu...commencer à connaître les collègues et puis voir comment ils travaillaient. Après quand on... quand je suis allée voir la première séance de pluri donc avec la classe de première STAV et où j'étais dans la classe et que P5 a présenté en fait aux élèves, comme il avait fait avec nous, où il a présenté aux élèves le...un peu le travail qu'on allait faire, ben là ce que je disais l'autre jour c'était intéressant parce que là ça m'a permis de voir comment lui il travaillait. Et vu que moi je suis nouvelle, toute nouvelle enseignante, du coup ça me permet de voir un peu comment les autres organisent leur cours aussi et comment ils transmettent les informations, parce que là il s'agissait plus quand même de transmettre des infos, mais heu...voilà.

Moi : finalement de quoi tu aurais eu besoin pour cette pluri ? Tu disais ben...c'était succinct, on est passé vite sur des choses, tu avais besoin d'un peu plus, quels sont...est-ce que tu peux caractériser ces besoins ?

P7: ouais. En fait de plus....peut être comprendre à quoi sert vraiment le stage territoire, en fait plus du fond que la for...que la forme enfin je ne sais pas pas exactement mais....comprendre vraiment à quoi ça sert, quel est l'intérêt pour les élèves, quel est l'intérêt pour nous : ça on n'en a pas trop parlé. Après sur mes interventions, alors il y a... donc il m'a filé un tableau en fait où il y a les dates de chaque semaine, de chaque pluri, et puis qui intervient comme professeur avec qu'est ce qu'on doit faire, quel est le contenu du cours. Et du

coup moi par exemple donc j'ai vu sur le planning que j'étais noté effectivement et donc par exemple, j'avais...je ne sais plus quelle date, donc j'ai par exemple "recherche sur le territoire (ville où va se dérouler le stage territoire)" puis après "consignes sur le diaporama". Bon pour moi qui suis toute nouvelle enseignante, enfin, c'était pas forcément évidemment il ne m'a pas trop expliqué donc j'étais plutôt laissée un peu heu... quand même heu... voilà un peu... pas moi-même mais...

Moi : seule face à la gestion du contenu

P7: Oui. Oui. Qui. Ça c'est sûr. Oui. Après c'est...

Moi : C'est à dire que t'as besoin d'un peu petit plus par rapport à l'intitulé du cours, on va dire, qu'est ce que...

P7: Par exemple "recherche sur le territoire" oui d'accord mais concrètement qu'est ce qu'on, qu'est ce qu'il attend. Moi je me place plutôt du coup en, en....pas en observateur mais je...je ne voulais pas prendre l'initiative, peut être à tort, mais de, de moi ouais "recherche sur le territoire" moi ça m'évoque ça ben je vais leur faire faire ça, ou je vais leur faire faire les recherches de telle façon. Du coup, je n'ai pas pris, je n'ai pas cette position là, enfin je n'ai pas pris cette position en tout cas. Sauf que par contre "recherche sur le territoire", je ne savais pas ce qu'il attendait vraiment, ce qu'il fallait que les gamins, ce que les élèves trouvent en fait. Donc peut être pas assez d'explications sur les....ouais sur les contenus de chaque cours.

Moi : le, le contenu de ton cours, tu voulais qu'il serve à quelque chose

P7: Ben oui, sinon quel est l'intérêt pour les élèves si ça sert à rien (elle rit). Ben oui oui. Alors le diaporama je comprends c'est pour leur donner des billes pour qu'ils voilà qu'ils fassent un diaporama qui corresponde aux attentes du jury. Donc je leur ai... voilà ça je leur ai transmis. Après "recherche sur le territoire", par exemple moi je suis intervenue trois heures donc "recherche sur le territoire" bon ben... avec des cartes, par exemple moi je ne connais pas non plus le site qu'ils devaient utiliser Géo...mince...Géoclip je ne sais plus....

Moi : Géoportail, ce n'est pas ça ?

P7: non... géo... mais du coup alors je ne sais plus quel site c'était mais par exemple moi je ne connaissais même pas moi-même le site. Donc c'est compliqué. Encore une fois moi je me retrouve dans une position où vu qu'avant je n'ai pas eu les ...les...enfin juste avant la pluri il m'a dit qu'il fallait faire ça aujourd'hui "recherche sur le territoire" et puis faire des cartes, ok, qu'ils trouvent des cartes mais du coup je ne sais même pas utiliser le site. Comment je peux leur montrer, comment je peux leur transmettre quelque chose en fait ? C'est compliqué. Donc je n'avais pas assez de...

Moi : ...d'éléments pour que ca puisse être complémentaire par rapport aux autres enseignants

P7: Oui. oui, c'est ça. Que je puisse avoir ces informations, donc "ils vont faire des recherches sur le territoire, il va falloir qu'ils trouvent des cartes via tel site" alors géoportail ou je ne sais plus. Et là moi en amont comme ça je peux chez moi, appréhender déjà le site, voilà voir un peu pour qu'ils (les élèves) avancent plus rapidement et que je puisse servir à quelque chose quoi. C'est quand même l'intérêt, si je sers à rien... (elle rit)

Moi : oui c'est ça puis que ça serve dans le cadre du stage pluri

P7: et du coup oui

Moi : pour que ça ait un véritable intérêt pour les élèves

P7: ouais

Moi : ok. Comment l'équipe met elle en partage l'organisation collective ? Ça on l'a un petit peu abordé par rapport au tableau...

P7: ouais

Moi : ...est-ce qu'il y a des documents écrits, des fichiers, des procédures, qui ont été proposés ou des outils ?

P7: Il n'y a pas de...enfin à ma connaissance il n'y a pas de procédures. En fait, c'est souvent des...soit c'est par mail, soit effectivement P5 avait fait un tableau donc là où ça répertorie en un espèce de listing avec les personnes qui interviennent et le contenu des cours, comme je disais tout à l'heure heu... (elle réfléchit) après par mail aussi, on échange quand même beaucoup par mail, après heu... il n'y pas non, il n'y a pas de...

Moi : ...de support de partage plus que le mail et le tableau

P7: alors on a quand même, alors s... alors on a le tableau donc ça c'est plutôt pour les cours, P5 nous avait un espèce de tableau récapitulatif, et après il avait quand même mis en ligne, alors ça je trouvais ça pas mal, un espèce de....plus pour le stage territoire en lui même, un tableau en ligne heu.. où en fait chacun peut y accéder, remplir le tableau et ça s'actualise en fait au fur et à mesure, comme ça on peut prendre en cours et regarder qui a rempli voilà pour les visites. Par exemple, " ben finalement je n'ai pas pu la caler telle date paf je regarde si le créneau est libre, si personne n'a rentré de truc et puis je le mets à la place". Donc ça ça permet d'avoir une visibilité en....heu...

Moi : un peu un tableau collaboratif permettant de connaître l'avancement des tâches et des démarches entreprises, quoi.

P7: ouais c'est ça

Moi : ok. Qu'est-ce qui a été facilitant pour t'intégrer dans la pluri ?

P7: (silence, elle réfléchit) heu... facilitant? (elle réfléchit à nouveau). Ben effectivement la, la, la réunion que P5 a organisé. Enfin surtout enfin P5 globalement m'a beaucoup aidé en fait à quand même à....à m'intégrer en fait. C'était le..., oui c'est lui effectivement donc mettre en place cette réunion, après il m'a dit que si j'avais des questions fallait pas enfin, si j'avais besoin fallait pas que j'hésite, ce qui met quand même en confiance. Après j'ose pas forcément parce que je sais qu'il a pleins de choses à faire et qu'il n'est pas forcément...il a peut être voilà...il est peut être assez sur-booké mais il était assez présent et du coup c'est ...ça au niveau humain ça se passe bien. Donc ça m'a quand même permis de m'intégrer à la pluri. Après avec les autres...ben P6 je ne l'a connais pas beaucoup, je ne l'ai pas beaucoup vu pour l'instant, à part voilà aux réunions enfin à la réunion qu'on avait faite et puis après je l'ai croisé comme ça mais c'est tout. Et puis P8-NV je le vois essentiellement au, au réfectoire en fait. On ne parle pas forcément de ça. Voilà.

Moi : alors après c'est qu'est ce qui a été contraignant ?

P7 : (elle éclate de rire) et oui. Heu....

Moi : Pour t'intégrer toujours dans la pluri

P7: (silence) Pour m'intégrer dans la pluri, ce qui a été contraignant (elle réfléchit). Un peu comme je disais tout à l'heure mais le fait que je n'ai pas eu les infos plus tôt. Enfin comment heu... Je n'ai pas eu certaines informations j'ai l'impression assez tôt et du coup comme j'expliquais tout à l'heure pour le, le premier cours de pluri heu...où j'interviens et je ne connais pas trop les élèves encore et ben du coup je ne sais même pas le site qu'on doit utiliser, je le connais même pas donc je le découvre en même temps qu'eux, heu... ça la position pour moi n'est pas facile, quoi. Autant envers les élèves que voilà envers moi même et heu... et à quoi, à quoi je sers du coup, ça pose quand même cette question là. Du coup ça n'a pas été...j'aurais eu les infos plus tôt, j'aurais pu appréhender le...le ouais le site internet et voilà ça m'aurait quand même aidé quoi.

Moi : ok. En quoi les séances que tu as animées sont-elles complémentaires ou pas d'ailleurs des séances des autres enseignants ?

P7: ça c'est compliqué parce que je....je ne sais, il y a ça aussi c'est que je ne sais pas exactement ce que font les autres enseignants. Enfin si sur le tableau mais bon c'est...assez succinct. Donc concrètement je ne vois pas non plus heu....ce qui se passe parce que je n'interviens pas toutes les semaines. Donc je demande aux élèves en fait parce que je les vois en cours d'ESC, moi, ou en autre chose. Et du coup là je leur demande ce qu'ils ont fait en pluri. Après sinon je n'ai pas heu....effectivement P5 ne pense pas, je pense, à me dire "tiens on a fait ça en pluri, on a travaillé comme ça" ou P9-NM ou P8-NV. Ils ne m'en parlent pas. Moi, je demande aux élèves, les élèves vont me dire ce qu'ils ont fait le mardi voilà, mais c'est tout quoi. Donc c'est, en quoi c'est complémentaire, je ne le sais pas forcément, si c'est complémentaire déjà ou pas.

Moi : Il n'existe pas un outil, comme tu disais tout à l'heure, à priori il n'y a pas d'outil qui récapitule les différents enseignements et heu...les apprentissages pour les élèves quoi.

P7: Alors ça il y a un référentiel en fait. Parce que ce que disait P5. Moi je l'ai lu entre les lignes quoi, j'avoue, je n'ai pas tout....ça ça paraît enfin ça paraît très....comment dire. C'est pas dans le concret en fait, enfin, c'est compliqué de... Moi j'aimerais bien voir effectivement, concrètement est ce que....les cours qu'on propose de semaine en semaine, effectivement se complètent, est ce que les matières sont...est-ce qu'on....on a une complémentarité, on arrive à, à lier heu..., à croiser les matières, voilà je ne sais pas en fait. Je n'en sais rien

Moi : oui. Ce que tu dis finalement c'est que sur le référentiel effectivement, théoriquement, ça doit être complémentaire. Mais en même temps, dans le cadre de cette pluri là, est-ce qu'il y a cette complémentarité ?

P7: Je ne sais pas vraiment. Je, je... Alors je sais qu'ils travaillent sur des cartes heu...donc avec l'informaticien P9-NM, du coup. P8-NV plutôt sur l'aspect économie, bon, je pense sur voilà des cartes, la densité de population, les choses comme ça, donc là l'histoire-géo. mais je ne sais pas voilà et puis moi ma place en tant qu'ESC je leur ai donné des consignes sur le diaporama pour l'instant. Bon. Ça me paraît être assez heu... léger enfin finalement pour... Donc on va rencontrer des acteurs culturels (ville où va se dérouler le stage territoire) effectivement pour le stage territoire. Après pareil, je ne sais pas ce qu'ils ont préparé comme questions, comme questionnaire. Moi, je n'ai pas vu ça. Je ne l'ai pas eu. Donc je ne sais pas ce qu'ils ont comme questionnaire, quelles questions ils vont poser aux acteurs culturels

heu...et pareil on n'a pas parlé encore, donc....mais encore parce que je pense que ça va se faire, mais on n'a pas parlé encore de "comment...qu'est ce qu'ils font avec les notes qu'ils auront prises" sur le jour "J". Enfin voilà. Qu'est ce qu'on fait après avec toutes ces notes, comment on croise les...voilà peut être les différents....leurs différentes impressions...enfin je ne sais pas. Je ne sais pas.

Moi : Ok. En quoi la pluri sur laquelle tu travailles est-elle collaborative ? Pour toi.

P7: (silence. Elle réfléchit)

Moi : Peut-être qu'elle ne l'est pas ?

P7: Ben...je me pose la question en fait. Je ne sais pas. Parce que...heu...collaborative dans le sens où quand même avec heu..., bon encore une fois avec P5, on a quand même pas mal d'échanges. Puis du coup, oui si on communique quand même pas mal heu... bon avec P6 aussi plutôt par mail du coup mais souvent "moi j'ai trouvé ça, moi ça ça pourrait être intéressant" là il y a quand même un échange. Cette partie là c'est quand même assez collaboratif. Après heu...pffft, dans les cours, enfin moi les cours de pluri auxquels...que j'ai fait c'était pas, on n'était pas tout...par exemple heu...on n'a pas animé par exemple un atelier ou un cours entre guillemets avec heu à deux profs. C'est chacun est quand même tout seul, on se sépare en demi groupe les recherches, il y a un demi groupe qui est avec P5, un demi groupe qui est avec moi. Il n'y a pas de croisement. On n'est pas tous les deux à animer, à organiser quelque chose heu...Donc voilà, collaboratif dans le sens de l'organisation, P5 nous prend, c'est lui un peu le leader mais il prend quand même en compte les avis de tout le monde et on peut échanger. On avance quand même ensemble après heu...sur les cours en eux-mêmes....bon moi pour l'instant je n'ai pas l'impression qu'on croise....qu'on collabore vraiment. Moi je fais ma partie "consigne sur le diaporama", lui il fait sa partie heu... je ne sais pas sur les....je ne sais même pas d'ailleurs, mais voilà on... Je ne sais pas si c'est collaboratif ou pas.

Moi: Tu te poses la question en fait.

P7 : Oui je me pose la question en fait. Je ne sais pas.

Moi : Ok. Moi je n'ai plus de questions.

P7: (rires)

Moi : ...mais si tu as quelque chose à dire. Si tu veux rajouter des choses qui te paraissent importantes que tu as envie de rajouter sur... ton expérience du coup de pluri, sur ton vécu de pluri. Est ce que c'est ça que tu imaginais ?

P7: alors non. Moi j'imaginais vraiment que, on était heu...enfin qu'il y avait le stage territoire voilà bon ça j'imaginais assez bien. Après moi sur les cours moi j'imaginais qu'on était effectivement heu...par exemple, alors pas à chaque fois tous les prof de pluri, parce que effectivement c'est pas possible, pas quatre professeurs mais au moins qu'on soit deux et que ce qui soit le cours qu'on...ou les ateliers qu'on propose on soit tous les deux heu...et qu'on travaille ensemble vraiment sur les cours en fait. Moi je ne pensais pas que c'était un tableau où "ben tiens moi je viens cette semaine là, bon ben toi tu feras la consigne diaporama tu les prendras à ce moment-là et puis moi" heu...

Moi : dans la salle et dans la préparation du coup

P7 : oui voilà. Et même dans ce qu'on propose quoi, j'imaginais que ce n'était pas forcément "bon ben toi tu leur files des consignes sur le diaporama. Est-ce que tu as un polycop'? Sinon P3 peut t'en filer, si tu n'as pas de choses enfin si tu n'as pas de billes ou je peux t'aider" mais voilà "je peux t'aider" me filer un polycopié en fait mais pas...on ne travaille pas ensemble dans la classe, on n'est pas devant les élèves ensemble dans la classe. Alors à part le premier cours où je suis venue, donc j'étais effectivement au sein, parmi les élèves. Donc ça c'était intéressant même pour les élèves qui...qui voient qu'il y a d'autres professeurs, mais il n'y avait que moi : il n'y avait pas P8-NV, il n'y avait pas P6. Voilà. Donc dans les cours je n'imaginais pas que ça se passait comme ça, j'imaginais qu'on proposait plutôt des ateliers, alors effectivement des recherches sur (ville où va se dérouler le stage territoire), ça me paraissait logique qu'on en fasse qu'ils fassent une recherche mais après je ne sais pas heu..., ben qu'on leur passe une vidéo intéressante sur (ville où va se dérouler le stage territoire), par exemple, qu'on en discute après qu'il y ait un espèce d'échange, de séance de discussion pour appréhender un peu le lieu, voir ce qu'ils en pensent, voir qu'elles sont leurs attentes aussi à eux, on ne leur demande pas ce qu'ils en attendent j'ai l'impression, enfin moi en tout cas on ne m'a pas...voilà enfin j'imaginais plutôt oui des, des choses comme ça, plutôt que chaque partie...

Moi : ouais, un peu comme une répartition des tâches

P7: là moi on est plutôt dans, moi je trouve dans ce cas là. Après c'est peut être normal, je ne sais pas, enfin vu que je n'ai pas d'autres expériences, je...je ne sais pas comment ça peut.... Enfin j'ai dû mal aussi à imaginer comment ça pourrait se passer autrement aussi quoi. Alors dans les cours, oui j'arrive quand même....j'aurais peut être des idées, après heu voilà c'est compliqué, je n'ai pas... Enfin peut être que c'est compliqué à mettre en œuvre, je n'ai peut être pas tous les paramètres, je ne me rends pas compte aussi, je n'ai pas assez de recul pour me rendre compte de...des difficultés et puis voilà de...ouais des difficultés pour mettre en place tout ça quoi

Moi : oui qui peuvent expliquer peut être un écart entre ce que tu imaginais et puis ce qui peut se faire réellement

P7 : oui. Oui et la réalité des choses quoi.

Moi : ok. C'est bon ?

P7 : Ouais Moi : Merci.

## Entretien individuel n°4 (Prof d'ESC)

### Mené le 3 avril 2018

## Personnes citées dans l'entretien

P3 est une enseignante d'ESC âgée de 45 ans – 20 ans d'ancienneté

P1 est un enseignant d'histoire-géographie proche de la retraite

P8-NV est un enseignant d'économie, d'environ 50 ans (qui n'est pas venu à l'entretien collectif)

## Contexte de l'entretien

La période est dense en travail pour l'enseignante que j'interviewe : cours, résidence d'artistes, CCF, etc. Il a été difficile de trouver un créneau libre pour organiser l'entretien. Par ailleurs, le lycée, dans lequel je mène cet entretien, bénéficie de la présence d'un animateur culturel à plein temps, dont la mission est d'organiser le temps libre des jeunes et accompagner les jeunes de l'ALESA. Le jour de l'entretien, l'animateur est en déplacement. L'autre professeure d'ESC est aussi en déplacement pour la semaine. Par conséquent, l'enseignante d'ESC que j'interviewe, est la seule à pouvoir assurer en partie la permanence du bureau de socio.

J'ai demandé à ce que nous puissions s'installer dans une salle de cours pour que nous ne soyons pas dérangées. L'enseignante préoccupée par la nécessité d'assurer la permanence du bureau de socio, a insisté pour que l'entretien s'y déroule.

Moi : Alors, lors de ta prise de poste, qu'est ce que ton prédécesseur ou les autres enseignants t'ont transmis concernant les pluri sur lesquelles tu allais travailler ? C'est-à-dire il y a quelques années, quoi.

P3 : (elle rit). Ok. Heu, oui. (Silence) Absolument rien (elle rit aux éclats)

Moi : On ne t'avait rien transmis?

P3: Je ne m'en souviens pas du tout (silence). Franchement non.

(Première interruption de l'entretien du fait de l'arrivée d'une ancienne élève)

Moi : je te répète la question ?

P3: hum

Moi : lors de ta prise de poste, qu'est ce que ton prédécesseur ou les autres enseignants t'ont transmis concernant les pluri sur lesquelles tu allais travailler ?

P3 : franchement je crois rien du tout, quoi. Je ne me souviens pas heu...j'ai pris la suite d'un collègue. Ici heu... quand j'ai été contractuelle il a fallu que je me débrouille beaucoup toute

seule. J'ai appris qu'il y avait des pluri par... par hasard on va dire. (rires) Il n'y a pas eu de transmission quoi. Je n'ai pas souvenir de transmission. Franchement heu... le seul moment où je l'ai appris c'est en fait en réunion heu... pédagogique, tu sais quand tu fais en début d'année, où heu...que tu, que tu apprends "ben tiens t'as des heures de pluri". Et je crois que c'est encore valable aujourd'hui parce que quand il y a des collègues qui arrivent tout juste dans d'autres matières, ben ils apprennent que ils ont des pluri quoi, et qui ne sont pas forcément mentionnées dans le CC...heu, dans le référentiel si tu veux.

Moi: d'accord

P3 : donc la transmission pour le coup, je ne sais pas, non

Moi : ok. Du coup est ce que tu peux décrire la manière dont s'est déroulée la première prise de contact de pluri sur laquelle tu devais travailler ? En accord avec le fait que... tu sais que tu dois travailler une pluri, comment ça s'est passé ? Soit en terme de contexte, tu as eu une réunion, soit tu as eu une séance de pluri en direct, soit tu as des échanges à l'époque peut être de mail ou des échanges de mails.

P3 : Je sèche là franchement. Je suis incapable de me souvenir.

Moi : est ce que tu as un souvenir de...de tes premières pluri ? Si tu avais à caractériser comment ça s'est passé ces premières pluri, est ce que tu as....des souvenirs particuliers ?

P3 : (silence) les premières pluri ? Alors là....j'avoue que là (silence). C'est compliqué là ce que tu me demandes, parce que je ne m'en souviens pas du tout, je te jure (réflexion en inspirant). Les premières pluri, ma pauvre, ça remonte à des lustres.

Moi : Les personnes avec lesquelles tu as travaillé heu...est ce qu'il y a des personnes qui t'ont marqué ? Ou des objets de pluri sur lesquels vous avez bossé ?

P3 : Ben les premières pluri si c'était...c'était pas les premières mais celles qui... ont été plutôt sympas et marquantes c'est les pluri d'EATDD comme on disait enfin EATT, EATDD, EAT...c'était comment, écologie...

Moi : EATD, non?

P3 : EATD voilà. Je ne sais plus comment c'était, où là on a travaillé avec...notamment P1en histoire-géo, sa collègue (nom), qui est partie, prof de bio. Donc là on partait des objectifs de cette pluri, c'était de travailler sur un territoire donné et d'étudier le fonctionnement d'un territoire. C'était un peu un stage territoire mais à petite échelle. On était plus dans l'observation que dans l'analyse quoi. Donc on....c'était "comment on fait pour chacun....faire des propositions pour..." on partait une journée entière, et on faisait une petite randonnée et on faisait des, des...lectures de paysages, des choses comme ça. Et donc chacun faisait en fonction de ses compétences, quoi.

Moi : ok. Et ca c'était plusieurs années après ta prise de poste.

P3: quand j'étais contract....quand j'étais titulaire.

Moi : Donc aucun souvenir de tes premières pluri

P3 : contractuelle heu... à (nom d'une commune où elle a commencé) alors là au début, comment te dire, je suis tellement arrivée, j'ai tout découvert quoi, que je n'ai absolument pas de souvenir...de pluri en tant que tel. Si. J'ai une pluri de....alors très étonnante, de pluri quand

j'étais contractuelle avec un collègue de sport...sur heu... la confiance en soi sur le M22 enfin à l'époque le D22 le TECAD, le fameux TECAD, techniques d'expression, de communication, d'animation et de documentation, développement. Et en fait, il faisait des exercices de confiance en soi, heu...de, de, de on va dire de gestion de groupes etc. et on avait organisé une séance ensemble sur des exercices de ben voilà de confiance en soi et de on va dire, comment dire enfin comment dire gestion de groupes etc. On avait essayé de mêler nos deux on va dire nos deux compétences, nos deux champs de....de matières. Donc on avait fait des exercices, je me souviens, dans une salle, on avait....(elle rit) on avait fait, je ne sais pas si tu connais cet exercice, où tu dois te lancer sur les autres là.

Moi : ouais je connais

P3 : tout le monde se tient comme ça (elle me montre ses bras tendus, mains fermées) et les autres doivent réceptionner et tu dois plonger dans les gens comme ça. Et ça je l'avais fait évidemment avec le collègue de sport, quand même c'était quand même mieux quoi. Ça c'est quelque chose dont je me souviens vachement bien quoi

Moi : ça c'était des choses du coup, vous aviez travaillé ensemble en amont ?

P3: ouais

Moi : c'est toi qu'avait sollicité ton collègue ?

P3 : c'est moi qui l'avait sollicité mon collègue et enfin c'était.... cette personne là était assez réceptive par rapport à toutes ces pratiques là. Et il y a.... enfin il prêtait de l'intérêt quoi, sur la cohésion de groupe, sur le travail de l'espace, du corps, enfin voilà tous ces éléments là, ça, ça lui plaisait, donc du coup, j'ai fait....c'est en discutant comme ça de façon, complètement informelle que, et bien on a dit pourquoi pas faire quelque chose dans ce sens là, quoi.

Moi : Donc là, il n'y avait pas de pluri obligatoire, c'était, ça s'est fait...

P3 : ouais c'était pas une pluri obligatoire, ça s'était fait comme ça. Après sur d'autres souvenirs de pluri,... en tant que contractuelle, c'est bizarre je ne me souviens de rien du tout. C'est marrant, je ne me souviens pas.

Moi : Dans les pluri, alors d'une manière générale, ça s'organise peut être différemment d'une pluri à une autre mais comment les équipes avec lesquelles tu....avec lesquelles tu travailles mettent elles en partage l'organisation collective ? Est ce qu'il y a des documents écrits sur lesquels vous travaillez en commun, est ce qu'il y a des fichiers, procédures, outils ?

P3: heu...comment en fait on travaille ensemble?

Moi: oui

P3 : alors oui, par rapport à un sujet déterminé, chacun vient avec ses, ses éléments et fait des propositions, ben de contenus on va dire et puis après on essaie de trouver chacun, enfin on structure la pluri en fonction de, de chaque chaque élément, chaque document, on regarde ensemble, on se dit "ouais, ça, ça pourrait être intéressant de le passer..." si c'est un film "ce serait bien de le passer aux gamins" etc, enfin de structurer ensemble ouais. Chacun amène....ça peut être de la vidéo, ça peut être des documents, des articles de presse.... Chacun peut faire des recherches et après on met en commun et on voit comment on structure la pluri.

Moi : Et dans cette structuration, il y a des documents en commun pour formaliser la structuration ?

P3 : après effectivement, on structure, on fait un document en commun à partir de tous ces éléments là. Un document commun qui souvent est distribué aux élèves, quoi

Moi : Hum. Mais du coup, un document pour vous, il n'y a pas de document séparé entre... pour vous et pour les élèves

P3 : Non

Moi : non. Ok. Du coup, il n'y a pas de document qui formalise les différents apprentissages, qu'est ce qu'on, au regard des référentiels, rien n'est formalisé au travers d'un document qui formalise tel apprentissage est intégré dans telle pluri etc, etc. quoi

P3 : si ça en fait quand tu donnes le document aux élèves, je pense en STAV par exemple, on fait de la pluri M7 ou M6, tu fais un document type sur lequel tu rappelles les objectifs de la pluri, tu notes les objectifs moi je note tels qu'ils sont notés dans le référentiel. Donc déjà dans un premier temps pour présenter, c'est le début de toute façon, c'est présenter aux élèves pourquoi ils sont là, pourquoi on fait de la pluri, à quoi ça sert, quels sont les objectifs. Et à partir de là, ben se dire, dans cette pluri là, et ben on va voir dans un premier temps tel ou tel point quoi. Mais d'une façon générale tu donnes le grand objectif et après tu....tu peux le...

Moi : décliner

P3 : ....le décliner en sous objectifs quoi

Moi : d'accord. Dans les différentes pluri sur lesquelles tu as bossé, qu'est ce que tu as trouvé, facilitant pour toi pour t'intégrer dans la pluri ? (silence) ça c'est plutôt au début. Ou alors quand il y a quelqu'un est nouveau dans une pluri, quelqu'un qui débute dans l'enseignement, avec lequel tu as pu travailler, qu'est ce que tu fais pour que ce soit facilitant pour qu'il s'intègre dans la pluri ?

P3 : Ben toute façon on lui ré-explique on lui donne le référentiel on lui explique les objectifs de la pluri

(deuxième interruption de la pluri : un adulte qui souhaite afficher une information dans le foyer)

P3: pour l'aider, c'est déjà lui présenter les objectifs heu ce qu'on fait d'habitude, on peut lui montrer des exemples, lui dire "voilà ce qu'on a pu faire les années précédentes" mais comment lui il pourrait s'intégrer, est-ce qu'il aurait des idées, et éventuellement heu... déjà dans un premier temps, laisser du temps à la personne pour réfléchir et digérer tout ça parce que tu ne peux pas....enfin dans tous les cas, il est hors de question de lui imposer quoique ce soit. Après effectivement, si la pluri se fait au mois de septembre et que il arrive à la rentrée heu...ben souvent t'es obligé, il est obligé de rentrer dans un moule, quoi et c'est vrai que c'est... c'est pas toujours simple, mais la personne du coup elle est...tranquille à ce niveau là, quoi. C'est-à-dire qu'elle n'a pas à se prendre la tête et puis oui de toutes les façons il n'est pas question de la laisser toute seule

(Troisième interruption : un premier groupe de jeunes souhaite mener des activités et

## interroger l'enseignante. Puis un second groupe l'interpelle)

Moi : Qu'est ce qui a été contraignant, quand tu as pu commencer toi dans les pluri ou qu'est ce qui semble contraignant pour les débutants ?

P3: qu'est ce qui est contraignant? Ben déjà faut comprendre le sens de la pluri, comprendre ce qu'on attend de la pluri et ce qu'on souhaite faire et ce qui est contraignant ben alors soit évidemment quand tu arrives et que quelqu'un déjà est très directif, a déjà tout imposé sa façon de voir les choses, c'est compliqué de, de trouver sa, ses marques et de, à part faire "plante verte" c'est tout ce que tu fais et là c'est complètement ingérable, enfin pour m..., pour ma part je ne vois pas l'intérêt de faire une pluri quand tu fais "plante verte".

(quatrième interruption : une jeune fille, en manque d'énergie, entre pour solliciter du sucre)

Moi : quand c'est directif, c'est un peu ingérable...

P3: et ben oui parce que du coup tu es là mais tu, tu à aucun moment tu peux prendre la parole à part, tu essaies... ou aussi t'arrives dans une pluri et quelqu'un, on a eu une collègue comme ça en M22, où elle avait fait sa pluri, présentation du M22, on était avec (nom d'une enseignante de français), on était là on voulait parler on n'pouvait jamais parce qu'elle monopolisait complètement la parole, elle avait dirigé son truc et....aucun moyen de, d'échanger la parole, de....déjà quand tu pouvais prendre la parole c'était heu...difficile et voilà. Donc c'est bien c'est bien les trucs enfin les gens évidemment ils font tout le travail tu te dis "ouais super" mais moi ça n'me convient pas quoi parce que j'ai besoin de me sentir heu...

Moi : de trouver ta place

P3 : ben de trouver ma place dans la pluri, sinon tu n'fais pas de pluri. Je ne vois pas l'intérêt d'être là pour faire la plante verte, quoi. Donc, donc là voilà c'est ça qui peut être cont...., vraiment très contraignant et puis.... ou aussi, il y a le contraire, le contraire du collègue qui lui fait la plante verte et qui aime ça (elle rit aux éclats). Il y a aussi dans ce sens là.

Moi : c'est à toi de construire, on va dire.

P3 : c'est à toi de construire mais heu....ou qui arrive comme ça comme une fleur au fusil et qui, qui s'installe comme ça, et qui n'a même pas, qui ne s'est pas intéressé au sujet et qui va parfois...compléter comme ça l'information. Donc ça c'est pas très, c'est pas du tout pour moi ce n'est pas de la pluri, ça n'fonctionne pas et vis à vis des jeunes, ça ne marche pas du tout, quoi.

Moi : ok. En quoi les séances que tu as animé sont-elles complémentaires, ou pas d'ailleurs, des séances des autres ? Alors tu peux prendre un exemple parce que du coup il y en a eu plusieurs où tu as travaillé, donc. Du coup tu peux même prendre deux exemples : un où ça a été complémentaire et un où ça n'a pas été complémentaire.

P3 : ben complémentaire oui. Par exemple, en, toujours en STAV en M7 par exemple quand on travaille sur le fait alimentaire et on utilise le festival Alimen'Terre avec des films qui sont proposés, pour le coup on travaille ensemble heu...on demande aux élèves de faire des

recherches, on regarde le film après on leur pose des questions si ils ont compris le film et après on fait du débat. Donc moi je suis plus sur l'animation de, de ben on va dire du débat et puis heu comment leur donner quelques informations sur qu'est ce qu'un documentaire, à quoi sert un documentaire, qu'ils comprennent les tenants et les aboutissants d'un documentaire, qu'est ce que le festival Alimen'Terre. Et du coup (nom d'un enseignant) en économie va être beaucoup plus sur les contenus du film d'un point de vue économique, quoi du coup sur des apports théoriques clairement. Donc là effectivement, on se complète bien, surtout dans ces films là où tu as vraiment une part d'explication plus économique, sur le fonctionnement du pays, sur... on va dire les liens entre...qu'est ce qu'il y avait le marché de la banane, on a eu des choses comme ça, l'huile de palme des choses bien spécifiques et moi pour le coup, je ne connais pas grand chose, les liens avec l'organisation mondiale du commerce, comment ça fonctionne et tout donc là...

Moi: c'est moins ton domaine.

P3 : oui. On va être obligées d'y aller parce qu'il est 16h33

Moi : oui, je n'ai plus que deux questions, ça devrait aller je pense. Comment l'équipe formalise-t-elle les complémentarités d'apprentissages ? Par exemple dans cette expérience, est ce que c'était formalisé ?

P3: ben heu....on crée un..., on peut créer un questionnaire, on peut créer un document...on leur donne des documents sur le festival Alimen'Terre par exemple. Il y a des documents qui sont tout prêt, qui explique un peu le, le contenu du film, et des choses, des dossiers pédagogiques. On peut prendre quelques éléments, pas tout parce que c'est pas toujours cool. Et voilà, quoi.

Moi : c'est formalisé autour d'un document pédagogique du coup

P3: ouais. Ben de toute façon, tu n'peux pas, ouais alors moi je, j'ai dû mal à...pour mettre les élèves au travail, je suis toujours enfin moi j'ai besoin d'avoir une fiche à faire remplir, un document parce que...j'ai l'impression que si tu leur dis, tu leur donnes des consignes comme ça dans le vent, j'ai l'impression du coup les...ils n'se mettent pas au travail, que du coup psychologiquement, si ils ont un document avec des questions, ils vont remplir plus facilement

## (cinquième interruption : le téléphone sonne)

Moi : Bon, la toute dernière, heureusement qu'elle arrive. Et d'après toi en quoi les pluri ou les différentes pluri sur lesquelles tu as travaillé sont collaboratives ? Si elles le sont d'ailleurs, peut être elles ne le sont pas.

P3 : en quoi la pluri est-elle collaborative ? Ben c'est quand même l'objectif aussi, d'une pluri (elle rit) son objectif premier c'est de travailler ensemble et de créer ensemble des choses, des documents et... enfin voilà je trouve que c'est l'objet d'une pluri c'est d'être collaboratif, c'est-à-dire qu'on travaille ensemble et qu'on doit se mettre, qu'on doit mettre nos, nos connaissances au service des élèves quoi

(sixième interruption : des élèves interrogent sur le lieu de leur prochain cours)

Moi : Il y a d'autres trucs que tu voudrais rajouter ?

P3 : ben peut être après. Faut que je réfléchisse du coup

(problème d'enregistrement : la conversation est interrompue soudainement mais on en était à la fin de l'entretien)

# L'organisation d'une équipe pédagogique dans la mise en place d'une activité interdisciplinaire

Auteur : Magalie DREANO	Directeur de mémoire : Isabelle FABRE et Bruno CORNEILLE
Année : 2018	Nombre de pages : 67

## Résumé:

Ce travail interroge la manière dont une équipe pédagogique s'organise pour mettre en place une activité interdisciplinaire. Depuis le début des années 80, l'enseignement agricole a développé l'interdisciplinarité. Les évolutions de la société conduisent à des changements dans les modalités de formation. De fait, le métier d'enseignant évolue. Alors que son travail a longtemps été centré dans la salle de classe, la pratique réflexive et la collaboration font aujourd'hui partie des attendus chez un enseignant. Au sein d'une équipe pédagogique, un enseignant peut être amené à collaborer avec des personnes et disciplines diverses. Dans ce contexte, la collaboration peut être source de développement de savoirs pour soi, les autres et l'environnement de travail s'en trouve modifié. Cela peut s'exercer lorsque des conditions sont réunies.

Mots-clés : interdisciplinarité, dispositif, apprendre par l'expérience, collaboration

## Abstract:

This research examines how a pedagogical staff organize itself to set up an interdisciplinarity work. Since the beginning of 80's, agricultural teaching developed interdisciplinarity activities. Evolutions of society create changings in training modalities. Therefore, job's teaching also changes. While job's teaching consisted during long time to work in a classroom, its includes now reflective practice and collaboration. Within a pedagogical staff, a teacher can be made to collaborate with other people and differents fields. In this context, collaboration can develop knowledges for oneself, for the others and working's situation can also change. This is right if conditions are there.

Keywords: Interdisciplinarity, device, experiential learning, collaboration