



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Marcel, J.-F. (2006). Le Collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 5, 85-99. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.024>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Jean-François Marcel, 2006



Le Collectif d'enseignants. Explorations théoriques et empiriques d'un nouvel acteur des systèmes éducatifs

Jean-François MARCEL¹

GPE-CREFI, Université de Toulouse II le Mirail, France

Les évolutions récentes des systèmes éducatifs (tant au niveau des modes de régulation que du fonctionnement des établissements ou de l'organisation du travail enseignant) se sont en particulier traduites par l'émergence d'un nouvel acteur, les *collectifs d'enseignants*.

A partir d'une large recension de travaux, cet article s'attache dans une première partie à définir le collectif d'enseignants à l'aide de six dimensions, les prescriptions *externes* (nationales, locales, etc.) qui pèsent sur lui, les règles établies par ce collectif, ses arrière-plans partagés ainsi que les modes de collaboration, d'organisation et de coordination de ce collectif. La seconde partie de l'article illustre cette définition à partir des résultats d'une enquête ethnographique conduite en collège et procédant à une approche comparative de deux *collectifs d'enseignants* concevant, mettant en œuvre et évaluant deux projets repérés comme innovants.

Cette dernière décennie, les évolutions du travail enseignant se sont traduites par un développement de sa dimension sociale. Ces évolutions sont corrélatives à une montée du local qui voit l'Etat octroyer une marge d'autonomie plus importante aux établissements scolaires (van Zanten, 2004) ce qui se traduit par de nouveaux modes de régulation au sein du système éducatif².

Parmi les nombreuses recherches³ illustrant les évolutions du travail enseignant, citons celle de Tardif et Lessard (1999) montrant que celui-ci ne se limite pas à l'enseignement : « De notre point de vue, l'organisation du travail à l'école est avant tout une construction sociale contingente issue des activités d'un grand nombre d'acteurs individuels et collectifs poursuivant des intérêts propres à eux mais qui sont amenés, pour toutes

1. Contact : jfmarcel@tele2.fr

2. Voir à ce propos Lessard (2000) et Maroy (2005).

3. Voir en particulier Maresca (1999) puis, pour le primaire, Abboudi (1997), Billotte (2002), Garnier (2003), Florin et al. (2004), Mérini (2005), Esquieu (2005a) ou Marcel, Dupriez, Périsset Bagnoud & Tardif (2007) et, pour le secondaire, van Zanten (2001), Braxmeyer & Do (2002), Barrère (2002a, 2002b, 2003), Dupriez (2003), Rayou & van Zanten (2004) ou Esquieu (2005b).



sortes de raisons, à collaborer dans une même organisation. C'est donc l'action et l'interaction des acteurs scolaires, à travers leurs conflits et leurs tensions (conflits et tensions qui n'excluent pas les collaborations et les consensus), qui structurent l'organisation du travail à l'école » (p. 36).

Nous pouvons décliner cette dimension sociale en *travail conjoint* (Mérini, 2005) et *travail collectif*. Or, si le premier fonctionne sur le mode inter-individuel (le plus souvent entre deux enseignants ou avec un intervenant) le second met en jeu un *acteur collectif* qui n'est pas réductible à une sorte d'agrégation de ses membres. Cet acteur collectif est une forme sociale autonome et l'objectif de cet article est de l'explorer plus avant. Le premier temps d'exploration sera théorique et par une recension de travaux sur ce thème, nous proposerons une définition de ce *collectifs d'enseignants*. Le second temps sera empirique et s'appuiera, à partir des résultats d'une enquête ethnographique, sur la comparaison de deux équipes pédagogiques d'un même collège ayant chacune mis en œuvre un projet qualifié d'innovant.

Le collectif d'enseignants

Dans le cadre d'une psychologie ergonomique, Leplat (1997) propose un modèle général pour l'analyse de *l'activité collective* qui « est mise en jeu conjointement par les membres du groupe en réponse aux exigences de la tâche affectée au groupe » (p. 187). Retenons les précisions apportées (pp. 187-188) sur les quatre points suivants :

- La tâche est « considérée au sens large de but(s) à atteindre [...] (elle) est prescrite plus ou moins explicitement par l'organisation ».
- Le groupe de travail « est constitué par les individus qui participent à l'exécution de la tâche de manière interdépendante ».
- L'activité collective « implique l'intervention coordonnée des membres qui y participent », en sachant que « le groupe défini par l'organigramme officiel ne correspond pas nécessairement au groupe de travail tel qu'il est entendu ici ».
- Le couplage entre les caractéristiques de la tâche et celles du groupe de travail, ainsi « le groupe peut redéfinir la tâche afin de l'ajuster aux possibilités, préférences et valeurs du groupe ».

Ce modèle offre l'avantage d'articuler un ensemble des notions que nous allons détailler dans ce paragraphe. En préambule soulignons qu'il différencie le groupe de travail *effectif* du groupe de travail *prévu*. Trognon *et al.* (2004) introduisent le terme de *collectif de travail* pour préciser cette distinction. Pour eux, un groupe de travail est formel et « la participation [...] n'est pas volontaire mais imposée par l'organisation » tandis qu'un collectif est informel, c'est-à-dire « créé par les membres eux-mêmes, pour combler l'écart entre ce qui est attendu de l'équipe et ce qui est réellement faisable dans la situation » (p. 418).



En ce qui concerne le travail enseignant, nous pouvons aisément faire correspondre groupe de travail avec équipe pédagogique : en France, en primaire notamment, elle est définie dans les textes à la fois par des tâches prescrites et par un temps de travail inclus dans le service des enseignants et est à distinguer d'un *collectif d'enseignants* qui relèverait de l'initiative de ses membres.

Arrière-plans

Leplat (1997, p. 202) utilise la notion de *représentations communes* pour rendre compte d'une sorte d'*arrière-plan* cognitif mais aussi axiologique et symbolique du collectif. Nous retrouvons la dimension anthropologique de la culture organisationnelle. Delobbe et Vandenberghe (2004), à la suite d'une synthèse de travaux, proposent un modèle dit de « l'oignon », considérant que « la culture d'une organisation est composée de trois ou quatre strates distinctes, allant des plus profondes, inconscientes et stables au plus superficielles, manifestes et changeantes », le noyau, les valeurs et croyances, les normes de pensées et d'action et des artefacts, c'est-à-dire « des manifestations matérielles, tangibles telles que le jargon utilisé, les productions écrites, la disposition physique des bureaux, etc. » (pp. 508-509).

En clinique de l'activité, Clot (2002) mobilise la notion de *genre professionnel* qui renvoie également à un arrière-plan des pratiques élaboré au niveau collectif. Cette « partie sous-entendue de l'activité » est définie comme « ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent [...] un intercalaire socio-symbolique, [...] qui intercède dans l'activité personnelle et opère de façon tacite » (Clot, 2002, p. 33). Osty (2003) ira jusqu'à parler « d'ethos au fondement de la culture de métier ». Pour elle, le métier correspond à « une construction sociale locale, dont le produit est un référentiel commun, ancré sur des principes d'action assurant un degré de cohérence identitaire personnelle suffisant » (pp. 218-219).

Enfin, dans le champ scolaire, nous trouvons les notions « d'identité d'école » (Kherroubi, 2002) et surtout de « culture d'établissement », un « ensemble de règles du jeu organisant la coopération, la communication, les rapports de pouvoir, la division du travail, les modes de décision, les manières d'agir et d'interagir, le rapport au temps, l'ouverture sur l'extérieur, le statut de la différence et de la divergence, la solidarité » (Gather Thurler, 2000, p. 99).

Ces *arrière-plans*, au moins pour partie largement implicites, gagneraient à être complétés par un volet explicitable, comme le suggèrent Boltanski et Thévenot (1991) quand ils proposent la théorie de la justification. Ainsi l'analyse des différents registres argumentaires autour du *juste* et de l'*injuste* (dont Derouet et Dutercq (1997) ont montré la diversification dans le champ scolaire) permettraient de rendre compte de la *construction des accords* (en distinguant également ceux qui relèvent du



niveau de l'établissement et ceux qui relèvent du niveau du collectif étudié) qui, en interrelations avec les arrière-plans, contribue à structurer le collectif. Osty (2003) souligne d'ailleurs la contribution de l'exercice professionnel à la construction de ces accords : « Les relations au travail servent alors de support à la détermination du Bien commun et de redéfinition de la mission » (p. 216).

Collaboration

Avec l'idée de *mise en jeu conjointe*, Leplat attire l'attention sur le jeu des acteurs qui introduit la notion de collaboration, c'est-à-dire « lorsque les participants sont mutuellement dépendants dans leur travail et qu'il leur est nécessaire d'articuler leurs activités respectives les unes aux autres pour que le travail puisse être fait ». La dépendance mutuelle se traduit par des formes d'entraide, « c'est-à-dire une situation où les actions (orientées vers ce but) des uns facilitent les actions (également orientées vers ce but) des autres » (Trognon *et al.*, 2004, p. 423).

Dans le cadre de la collaboration, les communications revêtent une importance première, qu'elles soient fonctionnelles (c'est-à-dire en lien direct avec la tâche) ou relationnelles (c'est-à-dire centrées sur le collectif, et se déroulant pendant le travail ou en marge de celui-ci, durant les pauses par exemple). Osty (2003) assujettit même l'appartenance à un collectif à une « capacité communicationnelle d'échanges d'expériences et de transformation de l'expérience en savoir pratique. La mutualisation des savoirs est la condition de construction d'un collectif de métier car elle conditionne la fiabilité des modes d'ajustement » (p. 215).

Dans le cadre du travail enseignant, ce paragraphe invite à prendre en compte le fonctionnement du collectif dans son quotidien, par l'observation des interactions (entre ses membres durant des temps formels (les réunions, les conseils, etc.) mais aussi informels (entrées, sorties, récréations) dans des lieux comme la cour, la salle des professeurs ou les environs de la photocopieuse.

Organisation

Crozier et Friedberg (1977) s'attachent à l'identification des *construits d'action collective* qui permettent l'articulation des comportements des individus et des groupes, poursuivant des buts divergents (voire contradictoires) à partir du double postulat de l'autonomie des formes sociales et de la liberté des acteurs. Pour ce faire, ils distinguent deux modes de raisonnement dans l'analyse des organisations, le *raisonnement stratégique* qui privilégie les stratégies de chaque acteur et le *raisonnement systémique* qui ne part pas des acteurs mais des *caractéristiques du jeu*. Le concept de *jeu* permet d'intégrer ces logiques : « L'une s'applique au comportement des acteurs dans le jeu et l'autre aux résultats du jeu. Seul le jeu en tant que mécanisme social intégrateur parvient à les dépasser » (p. 237).



Cela conduit les auteurs à définir le *système d'action concret* comme « un ensemble humain structuré qui coordonne les actions de ses participants par des mécanismes de jeux relativement stables et qui maintient sa structure, c'est-à-dire la stabilité de ses jeux et les rapports entre ceux-ci, par des mécanismes de régulation qui constituent d'autres jeux » (p. 286). Cet ensemble de jeux est rendu possible par les *zones d'incertitude* qui caractérisent toute organisation et autour desquelles vont se nouer les rapports de pouvoir visant le contrôle de ces zones d'incertitude.

Cette approche offre l'intérêt d'envisager un collectif comme une organisation sociale autonome et d'autre part, de s'intéresser aux stratégies des acteurs, visant l'augmentation de leur pouvoir, ce qui complète l'attention portée précédemment à la coopération.

Coordination

Les travaux de Mintzberg (1982) s'attachent à identifier les modes de coordination, par l'organisation, des tâches de ses membres : « La structure d'une organisation peut être définie simplement comme la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination entre ces tâches » (p. 157). Il définit six mécanismes de coordination : *l'ajustement mutuel* (à partir de la communication informelle), *la supervision directe* (les ordres donnés par un supérieur hiérarchique), *la standardisation des procédés de travail* (spécification des procédés de travail de ceux qui ont à réaliser des tâches interdépendantes), *la standardisation des résultats* (spécification des résultats des différents types de travail), *la standardisation des qualifications et du savoir* (par des formations spécifiques pour ceux qui exécutent le travail) et *la standardisation des normes* (le travail est dicté par un même ensemble de données ou de croyances).

Notons qu'est soulignée ici la fonction hiérarchique de l'organisation, ce qui rééquilibre quelque peu les approches précédentes qui avaient tendance à considérer le collectif comme quasiment autonome. Ce collectif n'est doté que d'une marge d'autonomie comme le précisent Trognon *et al.* (2004) en distinguant une coordination *prescrite* par l'organisation et de nature *hétéronome* d'une coordination *réelle* et de nature *contextuelle*. C'est l'incomplétude de la première qui rend la seconde indispensable mais cette dernière reste tributaire « de la marge de manœuvre laissée par l'organisation aux collectifs de travail et de l'exploitation que ses membres en font » (p. 422).

Prescriptions

Ce point se trouve à la convergence des *tâches prescrites* de Leplat et de la question de la hiérarchie introduite à la suite des propositions de Mintzberg. Le système éducatif français est marqué par une ligne hiérarchique clairement repérable dont nous ne mentionnerons que le niveau national (le Ministère) qui promulgue des textes officiels comportant des



injonctions pour chaque enseignant (les programmes) et pour les collectifs (la préparation d'un projet d'école ou d'établissement, la participation à des conseils, etc.) et le niveau local. Là, pour les établissements du secondaire, la hiérarchie pédagogique (les IPR⁴) concerne les enseignants considérés individuellement et c'est la hiérarchie administrative (principaux et proviseurs) qui aura un rôle prescripteur sur les collectifs. Pour l'école primaire, il existe aussi deux strates du local, l'IEN⁵ qui cumule les deux formes de hiérarchie mais qui est relativement éloigné de l'école et le directeur de l'école qui, même s'il n'a aucun statut hiérarchique, est doté d'une fonction d'animation de l'équipe pédagogique.

Amigues (2003) prolonge la notion de prescription avec celle de *milieu* en s'appuyant sur la distinction entre *action* et *activité* : « L'action (la tâche) fait généralement l'objet d'une prescription alors que l'activité est imprescriptible, car elle dépend du rapport que le sujet instaure entre son action et le milieu dans lequel elle s'exerce; ce dernier est constitué de caractéristiques historico-culturelles particulières » (p. 8). Le *milieu* renvoie à la coordination *effective* et l'auteur précise cette notion dans le cas du métier d'enseignant, pour lequel « les prescriptions demeurent floues [...]. Les prescriptions de départ font l'objet d'interprétations et de redéfinitions selon les projets explicites ou implicites, les collectifs de professeurs en place, les situations locales, etc. » (p. 9). Le « milieu professionnel » est « constitué par le cadre réglementaire qui permet d'accueillir les professeurs et les élèves (emploi du temps, répartition des classes, calendrier des réunions, etc.) » (p. 11) mais son activité permet à l'enseignant de s'en émanciper « en opposant à cette *organisation officielle* une *organisation officieuse* qui se fonde sur d'autres liens, d'autres modes de communication et de production de règles opératoires ou fonctionnelles pour orienter l'action enseignante » (p. 11). Il est caractérisée par sa dimension collective et sa marge d'initiative, si bien que « l'établissement n'organiserait pas, à proprement parler le travail des professeurs, mais il serait le lieu où le travail professoral produirait de l'*organisation* pour mettre en œuvre l'action » (p. 12). Cette production d'organisation, alors qu'elle fait l'objet de multiples formes d'incitations, semble toutefois fonctionner en contrebande de l'institution.

Le rôle prescripteur du collectif, amorcé par Amigues, est précisé par les réflexions de Reynaud (1999). Pour lui, l'action collective est « une entreprise sociale, elle crée une règle et constitue une communauté ». Il précise : « Les règles dont dispose une communauté ne sont ni totalement explicites, ni totalement cohérentes et, même si on les réduit à celles qui fixent les formes de coopération et de communication, elles n'en couvrent pas tous les aspects [...]. Elles forment un fond commun de ressources de coopération qui permettent l'échange, la négociation et l'accord » (p. 243) et souligne leur caractère dynamique : « Il n'y a pas de

4. Inspecteur Pédagogique Régional chargé d'une discipline d'enseignement.

5. Inspecteur de l'Éducation Nationale, supérieur hiérarchique des enseignants du primaire.



règle stable, il y a une activité de régulation ». Osty (2003) introduit le concept d'ordre négocié et repère « un double niveau de production de règles : des règles élaborées centralement définissant des territoires de compétences et une sphère d'autonomie pour chaque segment professionnel et des règles locales de coopération garantissant un haut niveau de fiabilité des ajustements » (p. 203).

Définition

Nous proposons de définir le *collectif d'enseignants* à l'aide des dimensions précédemment évoquées et synthétisées (en les caractérisant) dans le tableau suivant :

Prescriptions (<i>groupe de travail, équipe pédagogique</i>) :	Collectifs d'enseignants (<i>collectif de travail : autonomie, engagement des membres</i>)	
- nationales (textes officiels) (<i>formalisées</i>)	La production de règles endogènes : milieu professionnel, ordre négocié (<i>partiellement implicite</i>)	
- locales (coordination de l'action collective) (<i>en partie formalisées</i>)		
	Les modalités de construction d'un accord (<i>explicitables</i>)	Les arrières-plans : culture organisationnelle, genre professionnel, ethos, culture et identité d'école (<i>implicites</i>)
	Les pratiques de collaboration (<i>explicitables</i>)	Les stratégies des acteurs (<i>partiellement implicites</i>)

Notons que, dans ce tableau, ne figure pas la répartition des tâches au sein de ce collectif qui constitue pourtant un indicateur important du fonctionnement du groupe. Il s'agit en fait d'une forme de pratiques collectives qui va concerner l'ensemble des composantes dont les plus importantes seraient la coordination (au niveau local), les règles (au niveau du collectif) et les stratégies individuelles des acteurs.

Illustration empirique

Nous mobiliserons ce cadre de description pour comparer deux collectifs d'enseignants d'un même collège impliqués chacun dans la conception et la mise en œuvre de projets innovants au sein d'un collège classé



en ZEP⁶. L'engagement dans ces projets a été initié sous forme d'un vague intitulé déposé par la Principale qui, à la suite de leur sélection par la Mission des Innovations du Rectorat⁷, a réuni les enseignants potentiellement concernés pour qu'ils les conçoivent et les mettent en œuvre⁸. Nous avons procédé à une enquête ethnographique dont nous ne mentionnerons ici que quelques résultats.

Deux projets

Le premier projet concernait une classe d'élèves en grande difficulté (la 3^{ème} d'insertion⁹) prise en charge par une partie des professeurs intervenant auprès de cette classe. Il portait sur la création d'une entreprise virtuelle (une concession automobile) en vue d'instaurer une dynamique au sein de l'enseignement de chaque discipline¹⁰. Rencontrant bien des difficultés, il a généré un rejet de la part des élèves (qui l'ont vécu comme une obligation scolaire supplémentaire et inutile par rapport à l'objectif de préparation de leur examen de fin d'année) et une insatisfaction de la part des enseignants. Il n'est pas parvenu à son terme et n'a débouché que sur la réalisation de quatre modestes affichages.

Le second concernait l'ensemble des délégués élèves des classes de 6^{ème} de l'établissement. Il réunissait des professeurs principaux de 6^{ème} (ayant en charge le dispositif heure de vie de classe¹¹) et visait la formation des délégués à travers la conception et la réalisation d'un film sur la citoyenneté dans le collège. Fonctionnant sur le principe du volontariat (pendant la pause de midi), il a eu un succès considérable auprès des élèves, il a mobilisé différents personnels non-enseignants, s'est prolongé par deux sorties (sur deux jours) réunissant enseignants et délégués, a produit un film (utilisé durant les heures de vie de classe) et une exposition. La satisfaction de tous a été manifeste.

Rajoutons que dans les deux cas, la Principale du collège avait délégué une CPE¹² pour suivre ces projets et qu'ils étaient accompagnés (par nous) en tant qu'expert¹³ mandaté par la Mission *Innovation* du rectorat.

6. Zone d'Education Prioritaire.

7. Cette mission académique sélectionne des projets en fonction de leur adéquation au Plan académique et ces projets bénéficient alors d'un financement.

8. Cet engagement s'accompagnait d'une contrainte (la rédaction d'une monographie évaluant le projet) et de l'attribution de quelques moyens (sous la forme d'heures complémentaires).

9. Pour une présentation de cette classe accueillant des élèves en rupture de scolarité, voir le BO n°24 du 12 juin 1997 et la circulaire n° 97-134 du 30 mai 1997.

10. Mais aussi une dynamique transversale qui a été rapidement abandonnée.

11. Pour une présentation du dispositif, voir le BOEN n° 25, 29 juin 2000.

12. Conseillère Principale d'Education, responsable du secteur vie scolaire du collège.

13. La mission des experts est de dégager des éléments transférables à partir de l'analyse des projets retenus.



Présentons une première matrice (Miles & Huberman, 2003) de comparaison de ces deux projets :

Dimensions	Projet 3 ^{ème} d'insertion	Projet formation des délégués 6 ^{ème}
Prescription nationale	Nouveau dispositif : la 3 ^{ème} d'insertion	Nouveau dispositif : l'heure de vie de classe
Prescription et impulsion rectorales	Sélection des projets, rédaction d'une monographie, accompagnement par un expert	
Prescription et impulsion locales	Un même collège classé ZEP, un engagement initié par la Principale, des participants désignés au départ (puis volontaires), le suivi par une CPE	
Thème	Une entreprise virtuelle	Un film sur la citoyenneté dans le collège
Réalisation	Quatre panneaux	Un film utilisé en classe, une exposition, deux sorties
Organisation	Pendant les cours	Pendant le temps de midi
Lien avec les disciplines d'enseignement	Fort	Faible
Dynamique (pour les élèves)	Obligation	Volontariat
Public élèves	Tous les élèves (en difficultés) d'une même classe	Les délégués de 6 ^{ème} et leurs suppléants
Engagement des élèves	Rejet	Enthousiasme
Evaluation par les élèves	Très négative	Très positive
Effectif enseignant	5 enseignants ¹⁴ (environ 60 % du potentiel) + la CPE	5 enseignants ¹⁵ (environ 80 % du potentiel) + la CPE Mobilisation de personnels non enseignants (assistants d'éducation, aides éducateurs, stagiaires)
Engagement des enseignants	Limité aux réunions prévues dans le dispositif d'accompagnement	Nombreuses réunions de travail
Evaluation par les enseignants	Très négative	Très positive, projet poursuivi l'année suivante
Reconnaissance	Projet passé inaperçu	Projet connu et reconnu au sein de l'établissement et au rectorat

14. Mathématiques, français, histoire-géographie, technologie, anglais et arts plastiques.

15. Tous professeurs principaux enseignant des disciplines différentes dont celui de la SEGPA (Section d'Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés) qui a un statut de Professeur des Ecoles.



Deux collectifs d'enseignants

Le mode de fonctionnement de chaque *collectif d'enseignants* a été différent. Pour les enseignants de 3^{ème} d'insertion, l'idée principale (qui avait déjà été brièvement évoquée l'année avant) est arrivée assez tôt et les deux professeurs principaux ont pris les choses en main en établissant ensemble un échéancier strict. Il a été présenté aux enseignants et chacun a dû inventer un lien entre sa discipline et le projet. Le fonctionnement a été analytique (chacun poursuivait le projet dans sa classe) la coordination minimale et toutes les décisions confisquées par les coordonnateurs (qui les stabilisaient entre eux et en dehors des réunions). Très rapidement, les échéances n'ont plus été respectées, y compris par les coordonnateurs qui ont renoncé en raison de la non-motivation des élèves¹⁶. La CPE a été marginalisée durant tout le projet.

Les enseignants de 6^{ème} ont mis beaucoup plus de temps à concevoir le projet. Une proposition de l'enseignant de SEGPA (ayant statut d'enseignant du primaire dans un établissement du secondaire¹⁷) fortement soutenue par la CPE a finalement fédéré le groupe. Les coordonnateurs se sont naturellement répartis les rôles (le contenu pour l'un, l'organisationnel pour l'autre) et chaque participant a contribué à construire le dispositif dans des réunions nombreuses et intenses. Les ateliers étaient pris en charge par des binômes (ce qui favorisait le travail conjoint) qui ensuite, rendaient compte au groupe qui procédait aux régulations et aux ajustements.

Continuons la comparaison en reprenant comme trame de la matrice les dimensions concernant le *collectif d'enseignants* (voir ci-contre) :

Discussion

La discussion de ces cas¹⁸ se voit limitée par deux éléments : la brièveté de la description (consécutive à la dimension de l'article) et une comparaison bi-modale qui court le risque permanent d'une dérive manichéenne. Pourtant, la notion de *collectif d'enseignants* que nous avons proposée nous paraît pertinente pour rendre compte des pratiques collectives mises en œuvre dans ces deux projets. Ils offraient l'avantage de relever de prescriptions relativement similaires, tant au niveau des dispositifs nationaux concernés, que du rectorat et que, surtout, de la direction de l'établissement¹⁹. La différence portait essentiellement sur le public

16. Cet argument gagnerait à être d'autant plus interrogé que la non-motivation est précisément une caractéristique des élèves de la 3^{ème} d'insertion et que le projet visait à pallier ce travers.

17. Très importante en France quand on connaît l'opposition historique entre ces deux catégories d'enseignants qui a connu son apogée lors de l'unification du système éducatif avec la création du *collège unique* (1975).

18. En dehors des questions de généralisation liées aux démarches qualitatives que nous n'aborderons pas ici (voir à ce propos Miles & Huberman, 2003).

19. Pour un développement, voir Marcel (2005a).



Dimensions	Collectif des enseignants de 3 ^{ème} d'insertion	Collectif des enseignants de 6 ^{ème}
La production de règles endogènes	Accord minimal sur le thème de l'entreprise virtuelle puis chaque enseignant gère l'articulation de ses enseignements et la contribution au projet. Les coordonnateurs décident seuls des échéances	Adhésion et appropriation d'une idée. Les coordonnateurs impulsent mais les participants élaborent et mettent en œuvre collectivement le dispositif
Les modalités de construction d'un accord	Désaccord profond (mais occulté) entre les coordonnateurs et les autres enseignants à propos des modalités de gestion d'une classe difficile	Accord sur des principes pédagogiques communs largement débattus et explicités
Les arrière-plans	L'engagement se fait au nom du devoir, une charge supplémentaire inhérente à enseigner en 3 ^{ème} d'insertion. Le désaccord précédent s'enracine dans deux visions différentes (à dominante <i>instruction</i> et à dominante <i>éducation</i>) du métier d'enseignant	L'engagement se fait au nom de convictions pédagogiques et d'une vision (à dominante <i>éducation</i>) du métier d'enseignant
Les stratégies des acteurs	Les coordonnateurs, au nom de leur légitimité institutionnelle confisquent les décisions, et les protègent en faisant obstruction à tout débat pédagogique lors des réunions	L'enseignant du primaire et la CPE ²⁰ prennent le pouvoir parmi les enseignants du secondaire
Les pratiques de collaboration	Quasi nulles, chacun travaille dans sa classe, les coordinations sont minimales	Assidues tant pour la conception et la régulation du projet que pour sa mise en œuvre dans des ateliers conduits par binômes

(même issu d'un même collège, la 3^{ème} d'insertion reste une classe plus difficile puisqu'elle regroupe des élèves en rupture scolaire), sur le thème du projet et surtout sur le dispositif choisi (volontaire / obligatoire, temps péri-scolaire / temps scolaire, disciplines d'enseignement / hors discipline d'enseignements), dispositif qui relevait toutefois de la décision des acteurs.

20. Qui n'est pas un personnel enseignant.



Nous constatons d'abord que si le mode de constitution des deux groupes est similaire au départ²¹, leur mode de fonctionnement (qui relève de la marge d'initiative et d'engagement des acteurs) est fort contrasté au niveau du mode de coordination, de décision, d'échanges, de collaboration ou de répartition des tâches. Les modalités de prescription et d'impulsion s'avèrent donc indépendantes de ces fonctionnements (puisqu'elles sont pratiquement similaires) mais elles le sont, plus généralement, de la constitution d'un *collectif d'enseignants*. En effet, nous pouvons dire que dans le cas des enseignants de 6^{ème}, nous avons pu voir se constituer (et perdurer en s'inscrivant dans la perspective de l'année prochaine) un *collectif d'enseignants* tandis que pour les enseignants de 3^{ème} d'insertion (en dépit d'une émancipation vis-à-vis de la prescription) nous sommes plus proche de ce que Clot (1999) appelle une *collection* d'enseignants, fonctionnant sur un espace-temps partagé mais chacun de manière indépendante. Par ailleurs, il apparaît que le *collectif d'enseignants* a été efficace dans son travail (il a produit ce qu'il avait envisagé alors que le projet des enseignants de 3^{ème} d'insertion a tout simplement échoué) mais il semble prudent de ne pas établir de corrélation trop hâtive. En effet, un *collectif d'enseignants* qui se constitue réussit à travailler ensemble, c'est déjà un premier niveau qui ne peut toutefois pas augurer de la réussite du produit visé (qui constitue un second niveau) même si ces deux niveaux de réussites sont souvent interdépendants.

L'accord objectif entre acteurs semble constituer un élément de cohésion indispensable et il s'ancre dans des arrière-plans tacites en lien, ici en tous cas, avec une vision du métier²². La possibilité même d'un accord est assujettie à une dynamique relationnelle dont les conditions de mise en œuvre ne sont pas sans lien, et c'est le cas ici, avec les stratégies individuelles des acteurs. En effet, les contrôles des marges d'incertitude de l'organisation ont constitué, dans le cas des enseignants de 6^{ème}, une impulsion pour les échanges et pour le projet, tandis que, dans le cas des enseignants de 3^{ème} d'insertion, ils les ont étouffés.

Un dernier point concerne l'engagement des acteurs qui est évidemment central pour la constitution d'un *collectif d'enseignants*. Un engagement minimal a été commun (puisque seul un pourcentage d'enseignants potentiels désignés a pris en charge les projets) mais nous avons vu aussi que toutes les dimensions précédemment évoquées pouvaient renforcer la dynamique de cet engagement ou, à l'inverse, totalement l'annihiler. Nous voudrions toutefois en questionner une nouvelle, celle de la place accordée par chaque projet aux disciplines d'enseignement. Le projet qui a échoué ciblait ces disciplines d'enseignement et s'est vu rapidement transformé en un chacun pour soi comme si tout dialogue inter-

21. Tous les participants potentiels sont réunis par la Principale et, parmi eux, seuls les volontaires participeront.

22. Nous pouvons constater qu'elle n'est pas partagée au niveau de l'établissement.



disciplinaire était, par avance, impossible (voir à ce propos Rayou & van Zanten, 2004). A l'inverse, le projet qui a réussi ne concernait pas directement les disciplines d'enseignement mais relevait de l'éducation à la citoyenneté. Cet objet transdisciplinaire (impulsé par un enseignant du primaire caractérisé par sa polyvalence et une CPE dont la mission concerne précisément la citoyenneté dans l'établissement) travaillé pendant le temps péri-scolaire, semble ici favoriser au moins les échanges entre enseignants, sans « la barrière de la discipline »²³. Nous retrouvons ici une caractéristique de la démarche de projet collectif, principalement dans le secondaire²⁴ : ils portent le plus souvent sur la périphérie des apprentissages scolaires et de l'espace-temps de la classe. L'entrée développée ici permet d'éclairer cet état de fait (souligné dans le cas des ZEP par Kherroubi & Rochex, 2004) : la discipline d'enseignement, très fortement liée aux questions d'identités professionnelles²⁵ et à une vision à dominante *instruction du métier*, constitue une sorte de frein à une dynamique relationnelle entre enseignants de disciplines différentes, hypothèque donc tout projet collectif ciblant les apprentissages et toute possibilité de voir se constituer des *collectifs d'enseignants*.

23. Pour reprendre les mots de la professeur de maths qui présentait la particularité d'être engagée dans les deux projets.

24. Voir à ce propos Devineau (1998).

25. Voir Rayou & van Zanten (2004).



Références

- Abboudi, M.-C. (1997). Enquête internationale sur le fonctionnement des écoles élémentaires. *Les Dossiers Education et Formation*, 85.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skolé (Hors-série)*, 1, 5-16.
- Barrère, A. (2002a). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002b). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44, 481.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : PUR.
- Billotte, G. (2002). *L'équipe pédagogique. Vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de grandeur*. Paris : Gallimard.
- Braxmeyer, N. & Do, C.-L. (2002). Le travail en commun des enseignants dans le second degré. *Les Dossiers de la DPD*, 231.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2002). Clinique de l'activité et répétition. *Cliniques méditerranéennes*, 66, 31-54.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Delobbe, N. & Vandenberghe, C. (2004). La culture organisationnelle. In E. Brangier, A. Lancry & C. Louche (Ed.), *Les dimensions humaines du travail : théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (pp. 503-533). Nancy : PUN.
- Derouet, J.-L. & Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*. Paris : ESF.
- Devineau, S. (1998). *Les projets d'établissement*. Paris : PUF.
- Dupriez, V. (2003). *De l'isolement des enseignants au travail en équipe : les différentes voies de construction de l'accord dans les établissements*. Louvain : Cahiers du GIRSEF, n° 23.
- Esquieu, N. (2005a). *Portrait en 2004 des enseignants du premier degré*. Note d'Information de la DEP n° 05-20.
- Esquieu, N. (2005b). *Portrait des enseignants de collèges et lycées. Interrogation de 1000 enseignants du second degré en mai-juin 2004*. Note d'Information de la DEP n° 05-07.
- Florin, A. et al. (2004). *Un maître et des intervenants multiples à l'école primaire : analyse psychologique des pratiques et des effets*. Rennes : PUR.
- Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes : PUR.
- Gather Thurler, M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*. Paris : ESF.
- Kherroubi, M. (2002). La construction d'une identité d'école. In van Zanten et al. (Ed.). *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue* (pp. 39-71). Paris : La Dispute.
- Kherroubi, M. & Rochex, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations. *Revue française de pédagogie*, 146, 115-190.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Lessard, C. (2000). Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et Formation*, 35, 91-116.
- Marcel, J.-F. (2005a). Innovations et transformations des pratiques enseignantes. *Revue Diversité*, 140, 97-102.
- Marcel, J.-F. (2005b). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, 38, 4, 31-59.
- Marcel, J.-F. (2005c). *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*. Note de synthèse. Habilitation à Diriger des



- Recherches, Université de Toulouse II le Mirail (non publiée). [page Web]. Accès : <http://jf.marcel.free.fr/>
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.
- Maresca, B. (1999). Le métier d'enseignant. Contribution à l'analyse de l'univers professionnel des maîtres et des professeurs. *Cahier de la Recherche, 140*. Paris : CREDOC.
- Maroy, C. (2005). *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances*. Libre examen, Conférence du PIREF, 24 mars 2005.
- Mérini, C. (2005). *Travail conjoint et professionnalité enseignante*. Rapport d'étude, Inspection Académique des Hauts de Seine et Union Industrielle des Métiers de la Métallurgie (UIMM).
- Miles, M.B. & Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck (2^{ème} éd.).
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Paris : L'Organisation.
- Osty, F. (2003). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : PUR.
- Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris : Bayard.
- Reynaud, J.-D. (1999). *Le conflit, la négociation et la règle*. Toulouse : Octares.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M. & Levasseur, L. (2004). L'irruption du collectif dans le travail enseignant. In Marcel, J.-F. (Ed.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (pp. 251-265). Paris : L'Harmattan.
- Trognon, A. et al. (2004). Groupes, collectifs et communications au travail. In E. Brangier, A. Lancry & C. Louche (Ed.), *Les dimensions humaines du travail : théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations* (pp. 415-449). Nancy : PUN.
- van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : PUF.
- van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.

