

TRAVAILLER ENSEMBLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE ET EN ANGLETERRE

Régis MALET*, ESTELLE BRISARD**

Résumé *En France comme en Angleterre, les enseignants sont encouragés à développer des formes de travail plus concertées. Pour autant, cet encouragement, parfois même cette injonction, à une collégialité renforcée s'expriment selon des formes spécifiques dans les deux pays, et sont appropriés différemment par les enseignants, et plus largement par les collectifs d'établissement, eu égard à des identités professionnelles, des cadres institutionnels et des ressources organisationnelles spécifiques. Les formes d'engagement des enseignants du secondaire français et anglais sont ici analysées dans leurs dimensions culturelles, politiques et organisationnelles.*

INTRODUCTION

Les ressorts politiques de l'autonomisation et de la responsabilisation des établissements et des enseignants

Dans de nombreux pays, dans un souci commun d'adaptation aux transformations de ses publics et de son environnement, l'établissement scolaire est devenu un cadre de référence privilégié d'organisation et de régulation de l'action éducative. Le statut qui est accordé varie considérablement selon les contextes, conformément à des histoires et des cultures scolaires distinctes. Cependant, même si cette convergence ne doit pas occulter l'intensité et les formes particulières que prennent ces évolutions, on assiste en France comme en Angleterre au développement de nouvelles formes

17

* - Régis Malet, université Charles de Gaulle, Lille III.

** - Estelle Brisard, université de Paisley, Écosse.

d'organisation du travail des enseignants, en accord avec les tendances observables dans le domaine de l'administration scolaire dans les deux pays (Malet, Brisard, 2005). Celles-ci promeuvent des modalités d'exercice professionnel plus concertées. Dans le même temps, on enregistre un recul d'un modèle institutionnel du travail en milieu scolaire, au profit d'une organisation apprenante plus autonome et plus proche de son environnement social et économique, mais soumise en retour à des exigences d'efficacité et d'évaluabilité de ses résultats.

En Angleterre, pays de tradition communautariste dans lequel la culture organisationnelle a pénétré l'univers scolaire bien longtemps avant la France, on voit se développer des formes de régulation du travail scolaire hybrides, marquées à la fois par un modèle libéral conférant aux établissements une marge d'autonomie importante dans le recrutement et les carrières de leurs personnels et dans leurs liens avec l'environnement social et économique, et par un modèle bureaucratique plus récent, l'État s'accordant un rôle de contrôle renforcé des établissements et des personnels qui y exercent. Responsables jusqu'alors auprès de leur employeur, l'établissement et les autorités éducatives locales, les écoles et les enseignants le sont dorénavant auprès de l'État (Brisard, Malet, 2004). L'État peut désormais se prévaloir non plus seulement d'un rôle d'impulsion, mais de prescription, ce que les principes fondateurs de l'école anglaise, promouvant les prérogatives des *local governments*, désormais considérablement réduites, empêchaient jusqu'alors. Ces évolutions voient émerger des formes d'administration scolaire promouvant des notions managériales, singulièrement marquées par des préoccupations éthiques – *school improvement*, *school effectiveness*; *educational and management* –, en conformité avec les principes qui animent le *New Labour* (associant réalisme économique, souci d'efficacité et justice sociale) (1).

18

En France, où le métier d'enseignant est plus marqué par un modèle académique et déterminé par la relation aux élèves, le « tournant organisationnel » est également amorcé, sans que ces évolutions soient assorties, pour l'instant, du même arsenal évaluatif qu'en Angleterre. Il est vrai que le processus qui a vu la promotion de l'établissement scolaire au cours des années 1980, a répondu à une logique sensiblement différente. D'une part, l'enregistrement de l'impuissance d'un modèle uniformisé fondé sur l'idéal égalitaire à lutter contre les inégalités sociales face à l'école, d'autre part la nécessaire adaptation d'un système d'enseignement en retrait du monde économique et de ses besoins, ont conduit à un redéploiement des formes d'administration de l'école qui a abouti au cours des années 1980 à une responsa-

1 - L'apparition et la croissance contemporaine dans le monde scolaire britannique des notions de *school improvement* et d'*inclusion* sont très symptomatiques de la conjugaison des principes de rationalité économique et de justice sociale qui animent la « Troisième Voie » politique (*the Third way*) frayée par la nouvelle gauche britannique (Giddens, 1999 ; Crowley, 1999).

bilisation accrue des collectivités territoriales et des établissements. De fait, les transformations des formes de pilotage du système éducatif ont donc répondu à une double exigence de rentabilité et d'équité (Lessard, 2000).

Le travail en commun des enseignants n'a depuis la Loi d'Orientation de 1989 cessé d'être encouragé par des dispositions concernant, outre les missions du professeur, la réforme des lycées et la mutation des collèges (MEN, 1999). L'aide individualisée au lycée exige-t-elle ainsi une « collaboration et des échanges entre les enseignants des différentes disciplines, pour mieux cerner les besoins des élèves dans leur globalité » (MEN, 2001). Cet espace d'initiative octroyé aux établissements élargit la mission traditionnelle des enseignants, les engageant à la réalisation de dispositifs éducatifs concertés (2), de même qu'elle accroît le rôle de chefs d'établissement qui assument un rôle décisif de médiation entre les préconisations institutionnelles, les enseignants et les différents acteurs et usagers d'une communauté scolaire élargie. De plus en plus soumis à un univers scolaire concurrentiel, leur mission a progressivement évolué de l'administratif au management (3), évolution à la mesure de l'affaiblissement de la « légitimité en valeur » de l'école au profit d'une « légitimité rationnelle », fondée sur l'efficacité de l'organisation scolaire (Dubet, 2002, p. 142). Toutefois, et malgré ces évolutions du pilotage de l'école, le travail en classe demeure pour les enseignants français le cadre naturel de leur activité et l'espace, expression de leur autonomie pédagogique, le primat de la relation aux élèves structurant l'ensemble de l'activité : c'est auprès des élèves que l'enseignant français se sent responsable avant tout (Hutmacher, 1996). La décentralisation à la française semble davantage affecter le domaine administratif que le domaine éducatif et pédagogique (Barrère, 2002a ; Kherroubi *et al.*, 1997, 1998). Les conceptions du rôle et des compétences des enseignants véhiculés dans les textes officiels constituent un bon indicateur de l'évolution souhaitée de l'activité. La circulaire de 1997 sur les missions des professeurs intègre des dimensions collégiales élargissant le rôle de l'enseignant, l'engageant à s'impliquer dans le travail en équipe et des actions de partenariat, à

2 - Ces prescriptions semblent cependant se heurter au poids des héritages, et génèrent parfois plus de résistance qu'elles ne suscitent de mobilisation : ainsi, en 2001, la moyenne déclarée du temps hebdomadaire consacré par les enseignants au travail en équipe, à la concertation, conseils de classe compris, était de 1 h 20 (Obin, 2003). Une enquête de la DPD (2002) révèle que six enseignants sur dix déclarent avoir eu souvent « l'occasion de travailler en commun au cours des trois dernières années ». Au-delà des vœux d'intention, les pratiques déclaratives des enseignants traduisent une certaine frilosité à l'égard des préconisations officielles. L'enjeu ici est de mesurer la fermeté de cette tendance et d'en examiner les motifs du point de vue des enseignants eux-mêmes.

3 - Plusieurs études ont toutefois montré la variété des styles d'encadrement pratiqués dans les établissements scolaires (Ballion, 1993 ; Derouet, Duterqc, 1998).

faire preuve de flexibilité et de réflexivité : « Au sein de la communauté scolaire, l'enseignant est membre d'une ou plusieurs équipes éducatives. » (MEN, 1997) (4)

Dans un contexte, commun aux deux pays, où l'État s'assure – ou le cas échéant préserve – un pouvoir d'impulsion et de régulation dans les affaires scolaires, l'établissement jouit aujourd'hui d'une « initiative contrôlée ». De ce point de vue, ces transformations s'inscrivent, mais au regard d'arrière-plans politiques et éducatifs singuliers, dans une redéfinition de la légitimation de l'autorité de l'État dans les affaires scolaires. Ce processus s'inscrit en effet dans un agenda commun, qui est la promotion du microniveau administratif qu'est l'établissement scolaire, responsabilisé certes, mais soumis à plus d'injonction et d'évaluation aussi. Ainsi l'étatisation, aussi bien que le désengagement de l'État des affaires scolaires, apparaissent très relatifs, car travaillés quel que soit le contexte par une commune tension entre maîtrise et autonomisation.

Au-delà de ce diagnostic global et programmatique, l'objectif est ici d'examiner comment les évolutions récentes des conditions d'exercice et les « injonctions » au travail collectif des enseignants sont appropriées par les enseignants, compte tenu des cultures professionnelles, organisationnelles et des formes d'accompagnement observables dans chaque contexte. Ces processus d'appropriation sont investis à partir d'entretiens collectés dans des établissements secondaires français et britanniques auprès d'enseignants et de chefs d'établissement (5). L'enjeu est aussi d'examiner les formes de leadership observables dans les établissements scolaires britanniques et français, par des administrateurs qui sont les interfaces décisives entre les incitations institutionnelles et les enseignants. Il est enfin de mettre en perspective les formes d'accompagnement, de responsabilisation et de reconnaissance auxquelles donnent lieu ces velléités d'élargissement des missions et du travail des enseignants (6).

4 - Récemment, le rapport Obin (2003) plaide à son tour pour un professionnalisme collectif des enseignants, soulignant fermement la nécessité de promouvoir l'établissement et le travail collectif dans le quotidien professionnel des enseignants : « Faire travailler les professeurs en équipe, les amener à assumer collectivement leur responsabilité éducative, à transcender les frontières disciplinaires en fonction des besoins de l'élève, à innover dans leur pédagogie. » (Obin, 2003, p. 130)

5 - Ces entretiens ont été collectés en 2003 dans le cadre d'un projet de recherche financé par le CNRS-IFRESI, « Entre économie de marché et droits de l'homme. Approche des processus émergents dans la construction des nouvelles identités européennes » (dir., J.-P. Renard).

6 - Trente entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'enseignants anglais et français, dans six établissements du secondaire en zone urbaine et périurbaine. Le corpus a été complété par des entretiens auprès de chefs d'établissements des deux pays. Les entretiens ont été collectés à Lille et la région parisienne pour la France (un lycée général et technologique et deux collèges), Leeds et Sheffield pour l'Angleterre (trois *comprehensive schools*). Aucun des établissements dans lesquels nous avons enquêté n'était classé ZEP ou EPZ (*Education Priority*

L'INSTITUTIONNALISATION DU TRAVAIL CONCERTÉ

Des formes injonctives différenciées

Injonction globale *versus* injonction totale

L'appel au travail collectif demeure en France une injonction globale, avec une valorisation de formes de travail concertées, mais selon un cadre assez souple. Le travail collectif n'entre ainsi pas dans les charges de service de l'enseignant, qui se limitent aux heures d'enseignement. Les dispositifs d'enseignement concertés sont eux-mêmes pensés en référence aux charges d'enseignement. Aussi le style d'injonction aux formes collectives de travail reste-t-il incantatoire. Tout ce qui est consenti en plus des charges d'enseignement, outre les conseils de classes, est de l'ordre du supplément d'âme et concerne « une minorité agissante » (Barrère, 2002a). « *On a une minorité qui est plus engagée, explique un ancien principal de collège, récemment nommé en lycée, c'est celle qui se fait élire au conseil d'administration, qui veut bien accepter d'être dans une commission d'hygiène et de sécurité, qui veut bien être dans un projet pédagogique particulier. Sur un établissement comme celui-ci où j'ai 78 profs, ça en concerne 10.* »

On a donc affaire en France à une injonction globale et, de fait, paradoxale, eu égard à la culture enseignante et à la norme professionnelle dans le secondaire français, qui préserve le caractère quasi-privé de la salle de classe. Le rapport Obin (2003), évoque certes le développement souhaitable du travail concerté, en inscrivant celui-ci de façon globale dans une vision positive de l'évolution de l'organisation scolaire : « Le travail collectif, dans l'établissement, est de plus en plus jugé nécessaire et apprécié » (2003, p. 70). Cependant la satisfaction professionnelle des enseignants français à l'égard de l'idée de concertation ne doit pas en éluder la tonalité particulière, et leur résistance à l'idée d'une institutionnalisation de ce qui constitue en effet pour eux une dimension de leur activité à laquelle ils sont attachés. Le caractère intrusif que soulignent certains auteurs concernant l'injonction au travail collectif (Barrère, 2002b ; Lessard, 2004) est moins la conséquence d'une injonction autoritaire au travail collectif qu'à la norme professionnelle en usage dans le secondaire français, tout ce qui concerne les pratiques pédagogiques de l'enseignant présentant un caractère privé, l'enseignant jouissant d'une autonomie professionnelle dans le choix de ses supports de travail, des formes pédagogiques aux problèmes disciplinaires, ainsi qu'en témoigne par exemple cette enseignante de lycée : « *J'ai une marge de liberté vertigineuse, à partir du moment où j'ai en tête les grandes*

Zone), et ils accueillait un public hétérogène. Les enseignants interviewés étaient riches d'une expérience d'au moins cinq ans d'enseignement de leur discipline, sans plus de spécification générationnelle ou d'ancienneté.

lignes des programmes et instructions, et que je dois respecter les quatre compétences, je dois essayer de répondre à des besoins et ensuite intégrer des structures, mais comme je l'entends... »

À l'opposé, l'injonction au travail collectif apparaît en Angleterre non pas simplement globale, mais totale et cadrée, en ce sens qu'elle recouvre l'ensemble de l'activité d'enseignants dont la charge de service statutaire ne se limite pas à l'enseignement. Tout semble placé en Angleterre au service et sous le regard du collectif : la conception des contenus d'enseignement et modalités d'évaluation des apprentissages (uniformisées au niveau des départements), la mutualisation des « bonnes pratiques » (« *sharing "good practice"* », selon la formule d'une enseignante britannique), le choix des supports d'apprentissage, en passant par les règles de vie dans l'établissement, auxquels les enseignants sont directement associés. Le métier d'enseignant est une activité aux contours multiples, mais contrairement au contexte français, et malgré une répartition des rôles pédagogiques et éducatifs beaucoup moins circonscrits, aux contours beaucoup plus explicites : « *The incentive for us comes from within really, our whole strategic focus is to become better teachers and get the kids excited by learning ; we are into the concept of coaching, we want to see teachers talking to one another about practice, and we want to establish structures and frameworks which force teachers to open their door, and watch each other teach and reflect on what works and what doesn't.* » (head, Comprehensive school)

L'idée du caractère intrusif n'apparaît plus opérant ici, la définition même des cadres de l'activité et de la norme professionnelle étant liés en Angleterre au collectif éducatif. Le caractère injonctif, non seulement exogène (institutionnel), mais aussi endogène (organisationnel) des attentes de formes collectives de travail, la transparence favorisée par la mutualisation tous azimuts (condition de l'évaluabilité du travail produit), associés au caractère normatif de son accomplissement, finissent par éluder l'idée même qu'il s'agirait d'une intrusion dans l'exercice professionnel, puisque cet exercice est non seulement mis au service, mais gouverné par le collectif : « *The main scale teachers tend to be involved in preparing the lessons, producing the materials, teaching the lesson, marking the books. But then there is assessment recording and reporting which we all have to do. So they have got to assess, record the results for the listening, reading, speaking, writing, their position and their effort. File it so I can access it if I need to and then write a report to parents. So that is the ordinary teachers job.* » (head of department, Comprehensive school)

LA SOCIALITÉ ENSEIGNANTE

Des formes de collégialité professionnelle distinctives

En France : la mythologie de l'individualisme enseignant

Le travail des enseignants n'a pas été investi comme objet d'études en France avant une période récente, certainement du fait du statut de ceux exerçant ce travail, plus que de sa nature même. Incarnant l'État, jouant un rôle culturel et social important dans notre société, l'activité enseignante ne résonne pas plus traditionnellement dans l'espace francophone avec l'imaginaire professionnel, auquel on rattache spontanément les activités libérales, qu'à l'univers du travail, auquel est plus aisément associé le secteur de la production. Tout juste l'activité enseignante a-t-elle en France été rattachée à la sphère des métiers, par son caractère vocationnel, interdisant longtemps, du fait de cette aspiration de la personne dans l'activité qu'implique la vocation, mais aussi du fait du caractère ésotérique des éléments qui constituent les métiers, une approche analytique de la tâche et du travail proprement dit.

Même si la création des IUFM a intégré, tout au moins de façon programmatique, cette dimension en aspirant à professionnaliser l'activité, ce caractère vocationnel et artisanal du métier a longtemps éludé une dimension laborieuse que l'idée de travail collectif fait surgir de façon paradoxale sur un métier avant tout solitaire, dans lequel la collégialité occupe une fonction spécifique : la rupture de la solitude enseignante. Le travail enseignant n'est pas une idée qui va de soi eu égard à la construction culturelle de l'activité en France, *a fortiori* lorsqu'il est envisagé dans ses modalités collectives (Malet, 2005). Au contraire, plus qu'en Angleterre, le travail collectif bouleverse considérablement la norme professionnelle en usage, c'est-à-dire le travail en classe et une collégialité de convivialité, qui s'impose au fond au-delà de textes qui, au niveau des établissements, ne trouvent que peu les moyens de leur ambition d'ébranler le modèle traditionnel de « l'artisan isolé », selon la formule de B. Charlot.

Symptomatique de cela, le « collectif » apparaît valorisé par les enseignants, sans que d'ailleurs ceux-ci le désignent comme tel (on parlera plus volontiers de projet que de travail collectif). Mais s'il est valorisé, c'est invariablement sur des bases informelles et électives. Ce sont les affinités interpersonnelles et l'initiative qui en assurent l'intérêt pour les enseignants. Signe de cette fonction du collectif, la référence récurrente à la salle des professeurs, lieu de cet inter- et extra- cours, de ce lieu hors-travail, espace marqué par une recherche de lien social, et dans lequel les échanges sont rarement centrés sur le travail. Cette référence récurrente à la "salle de profs" témoigne à cet égard de l'importance sinon d'une communauté professionnelle, tout au moins d'une *communauté sociale*, sur fond de solidarité

professionnelle, laquelle est rarement élargie au-delà des pairs-enseignants (7). Tout ce qui échappe à ces critères que sont l'initiative personnelle et les réseaux affinitaires semble le plus souvent considéré comme une surcharge de travail. La fonction du groupe est quasiment distractive de cette solitude, ce qui rend caduque les velléités de placer ce collectif sous le signe du travail. Le travail en classe demeurant « l'affaire » de l'enseignant, le rapport pacifié au collectif est souvent conditionné par le fait que les enseignants ne travaillent pas ensemble : « *Je passe toujours par la salle des profs, raconte ainsi un professeur en lycéen, qu'il soit huit ou onze heures, c'est un sas, j'aime bien y passer avant... parce que je trouve que ça met de bonne humeur, et pour décompresser.* » (8)

Singulièrement, alors que le travail collectif est supposé aider à la concertation productive et créative de lien social et professionnel, il arrive souvent qu'elle le menace. Ainsi, plusieurs enseignants soulignent combien une même appartenance disciplinaire ne favorise pas, loin s'en faut, une concertation productive et créative de lien social et professionnel, mais peut donner plus facilement lieu à des enjeux de pouvoirs, de suspicion ou d'évaluation réciproque : « *Il y a des individualités qui ne s'entendent pas forcément et les gens n'hésitent pas en fin d'année à laisser court à leur petit caractère. Avec les collègues d'espagnol, il n'y a pas d'enjeux, on sait bien que personne ne va faire un sale coup, on n'est pas des rivaux, on est même des associés puisqu'on se rencontre dans les conseils de classe, donc, on est du même bord, et nos relations sont bien plus faciles.* » Le groupe disciplinaire apparaît plus comme une juxtaposition d'individus qu'une entité construite. La base décisionnelle, contrairement à ce qui a cours dans les écoles anglaises, ne faisant pas l'objet d'un poste précis, elle donne lieu à des protocoles plus informels et rarement consensuels, sans reconnaissance interne officielle à l'institution. En l'absence de rite de désignation du chef, le processus se veut démocratique (« *on se met d'accord* »), mais favorise des enjeux de pouvoir et la défense d'intérêts personnels.

7 - Cet enseignant de collègue témoigne de cette fonction singulière du collectif enseignant : « *Il y a des liens qui se tissent entre les gens et qui leur permettent de se retrouver ici [...] l'enseignant est quelqu'un qui, par définition, est très seul dans sa classe quand il est avec ses élèves. Je crois qu'on a besoin d'une communication avec autrui pour s'enrichir et se sentir moins seul. Moi, je crois qu'il y a une grande solitude de l'enseignant... et on prend toujours plaisir à se retrouver... et puis on peut travailler dans la bonne humeur, en plaisantant, etc.* ».

8 - Le rapport au travail à l'intérieur des départements disciplinaires est à cet égard assez significatif. Le travail collectif, reconnu comme tel en ce qu'il est une charge de plus pour l'enseignant - à distinguer donc de cette collégialité distractive et élective -, est de façon très symptomatique associée aux réunions, et placé sous le signe de la discipline : « *Pour les réunions, au lycée, on n'est quand même pas trop embêtés ; on en a bien sûr quelques-unes au début et en fin d'année, surtout oui, pour prévoir l'année qui vient, se répartir éventuellement les classes, émettre des vœux, choisir des ouvrages...* » (enseignante de lycée)

En Angleterre : le primat de la communauté et l'effacement de l'individu

En Angleterre, l'injonction au travail collectif prend appui sur un imaginaire éducatif et professionnel sédimenté autour des idées de communauté et de professionnalisme pour développer une rhétorique d'accompagnement autour de l'idée de « *collective professionalism* ». Le collectif y est prégnant, à tous les niveaux de l'activité : préparations des supports d'apprentissage, de leur évaluation, etc. Tout est placé sous le signe d'un collectif structurant. L'ancrage en est principalement disciplinaire. Là où les enseignants français jouissent d'une grande autonomie dans la conception et la passation des contenus disciplinaires, les enseignants anglais travaillent sous l'impulsion d'un chef de département, assisté d'un « *second head* », qui organisent avec les autres enseignants les différentes tâches. Alors que les enseignants français disent passer beaucoup de temps à constituer des ressources, sans que cela donne lieu à une mutualisation collégiale, les enseignants anglais évoquent la constitution de bibliothèques de ressources, affichent un souci de mise en commun des ressources et de rationalisation des pratiques (*schemes of work*), comme en témoigne cette chef d'un département d'anglais : « *If I bury my head in the sand and never observe anybody and never discuss anything with anybody, I'll continue to teach that class in that way and that's not good enough is it? You need to share ideas and hear other ideas and that way hopefully your teaching will improve and the kids learning will improve* ». Bien sûr, on trouve trace, comme en France, d'une socialité enseignante fondée sur des critères de convivialité, mais la collégialité semble plus qu'en France marquée par l'ancrage disciplinaire, moins par la "salle de profs", du simple fait d'une structuration plus forte des départements, comme en témoigne cette enseignante : « *I mean the working together I don't think particularly is distinct for our school but especially because we have our own staff room although, this is one of the main reasons we stopped going to the main staff room, because we all just sat together and talked to each other anyway.* »

25

On observe des formes de discours très distinctives dès lors qu'il est question de décrire son activité dans l'établissement : marqués par la rhétorique professionnelle ambiante, les enseignants anglais témoignent d'une forme d'acculturation par l'organisation (rappelons que les enseignants anglais sont recrutés par les établissements). À l'opposé, les enseignants ont un discours beaucoup plus autorisé en France, engageant beaucoup plus leur personne, et sans référence, sans identification à l'organisation. La référence au collectif de travail est plus forte en Angleterre, au prix d'un certain effacement de l'individu, et d'une intégration des injonctions adressées, intégration qui assurée par des formes de promotion internes aux établissements : *advanced skills teacher, head, second head*, etc. On note par exemple l'utilisation récurrente du « nous » dans le discours, qu'il s'agisse des chefs de départements ou de l'enseignant lambda. L'existence d'un professionnalisme collectif est

appuyée à la fois sur une culture professionnelle et des éléments d'ordre statutaire, mais aussi sur une structure facilitante. L'émergence d'un *ethos* de département s'appuie souvent sur l'existence et l'optimisation d'un espace physique attribué à chaque département, et fortement marqué par l'identité du groupe. Il s'agit à la fois d'un espace convivial et professionnel, lieu de partage de ressources pédagogiques, en même temps que de ressourcement émotionnel et psychologique. Il semble que cette dimension écologique de l'organisation du travail des enseignants, soit un élément clé du développement d'un collectif de travail dans les établissements anglais. L'accompagnement endogène à la concertation professionnelle est toutefois à double tranchant : créateur de dynamiques professionnelles collectives, il rend l'individu imputable ou promouvable au regard d'un collectif, à tel point qu'on est en droit de s'interroger sur la réelle collégialité dont témoignent les discours produits par les enseignants anglais, avec le risque de perdre une authentique solidarité/convivialité professionnelle, sous la pression externe et interne à l'implication de l'individu dans un collectif surplombant. De quoi, au fond, nourrir une forme d'individualisme dont on blâme régulièrement les enseignants français.

L'ENCADREMENT

Des formes contrastées d'administration sociale et d'accompagnement du travail concerté

En France : la faiblesse des relais organisationnels et la dissonance avec la norme professionnelle

26

La « commande » institutionnelle porte en France sur un souci de créer les conditions d'un travail plus concerté dans les établissements, mais, comme nous l'avons vu, d'une façon globale, appuyées sur des dispositifs susceptibles de favoriser cela. Cependant, les outils de guidance, centrés sur les méthodes, sur le « comment faire », semblent faire défaut, au profit d'une centration sur le « quoi faire ». Comme en témoigne un principal de collègue, « *Les enseignants qui arrivent ont une formation disciplinaire, mais ils n'ont pas de formation au travail en équipe, d'où la difficulté du métier de chef d'établissement qui est de faire en sorte de trouver dans le système français du temps pour le travail en équipe, c'est-à-dire le temps n'est pas conçu pour ça* ». Du coup on n'atteint pas le cœur de l'activité, du fait d'une grande fermeté de la norme professionnelle et d'une division du travail pédagogique et administratif plus forte qu'en Angleterre.

La question des relais est une question clé dans l'accompagnement social de ces nouvelles formes de travail dans les établissements scolaires. Un récent rapport de l'OCDE considère que « le mouvement en faveur de l'amélioration de l'école a mis beaucoup l'accent sur le rôle des dirigeants » (OCDE, 2001, p. 32). Fullan (2002,

p. 15) en arrive même à la conclusion que « l'efficacité des responsables scolaires est la clé d'une réforme de l'éducation ambitieuse et durable ». Olsen (2002, pp. 20-21) avance l'idée que les administrations publiques « réussissent à faire face à la modification de leur environnement, mais que la manière dont elles s'y prennent est influencée par les dispositifs administratifs existants. Les structures organisationnelles formelles restent stables alors que les pratiques évoluent ». On a en France l'illustration de cette tension entre des velléités de transformation du travail enseignant et une culture professionnelle locale marquée par des normes spécifiques, aboutissant à une gestion et un leadership de type bureaucratique sur fond de tension irrésolue entre l'administratif et le pédagogique.

De l'aveu même des chefs d'établissement interviewés, les injonctions existent : ils en sont les premiers destinataires, en tant qu'interface entre l'administration et le terrain des pratiques. Mais les cadres formels susceptibles d'appuyer ces orientations font défaut. Dans ce qu'Olsen (2002, p. 4) appelle « l'ancienne administration publique », les chefs d'établissements étaient « des administrateurs inspirés par la logique réglementaire appliquant et maintenant avec intégrité les normes juridiques... de manière neutre et avec le souci du bien public. Cette manière de voir privilégie la fiabilité, la prévisibilité et la transparence ». Les chefs d'établissement témoignent de ce conflit de rôles : « *Réunir des équipes, explique un proviseur, pour faire travailler sur l'éducatif, sur ce qui se passe autour de l'élève, c'est extrêmement difficile. Les profs ne sont pas partants, ils ont l'impression que c'est du temps perdu, de la « réunionite ». Pas de plage de concertation définie, pas d'horaires pour ça, et aucune obligation dans l'emploi du temps de l'enseignant, dans sa mission et dans son emploi du temps, de participer à de la concertation.* »

27

Conscients de cette mollesse de l'injonction au travail concerté, les enseignants restent relativement sereins sur les effets que celles-ci peuvent avoir sur leur propre pratique. Légitimés par leur expertise disciplinaire, se soumettant bon gré mal gré aux réunions, ils n'ont pas le sentiment que les cadres de leur activité en soient pour autant menacés : « *On sent bien des orientations qui commencent à émerger, témoigne ainsi une professeuse d'anglais en lycée, on aimerait nous faire travailler plus en équipe mais il est difficile d'inciter vraiment les gens à le faire, ça dépend de chacun, donc de ce côté-là je ne suis pas très inquiète* ». Le plus souvent, cette tendance est clairement ressentie comme artificielle, ignorante des formes réelles de travail des enseignants, et recourant commodément à une rhétorique du conservatisme et de l'individualisme enseignant pour légitimer ces évolutions, comme en témoigne ce professeur d'histoire en collège : « *La concertation informelle suffisait, il n'y a pas besoin de plus, donc on n'organisait pas de réunions parce qu'on n'en avait pas besoin ; après, effectivement, là les instances supérieures voudraient eux, peut-être,*

impulser, agir, parce que leur politique c'est d'abord de montrer qu'ils ont une action même si cette action est largement déconnectée de la réalité.» (9)

Des chefs d'établissements qui n'ont donc qu'un statut hiérarchique symbolique, et qui travaillent avec des enseignants qu'ils n'ont pas choisis : c'est dire que la marge d'influence de l'équipe de direction demeure réduite et imperméable à la communauté enseignante. Cette division du travail dans les établissements français nourrit la polarisation de l'administratif et du pédagogique, au contraire des établissements britanniques, dans lesquelles elle a tendance à s'étioler : *« Notre marge de manœuvre est très étroite. On parle de l'autonomie de l'établissement, on a une autonomie financière, mais on a pas d'autonomie sur les horaires d'enseignement, ni sur le recrutement des enseignants, donc on doit travailler avec des gens qu'on nous nomme, avec des élèves qu'on nous affecte, on ne choisit pas nos élèves, et on ne choisit pas nos enseignants donc on ne choisit personne. »* (proviseur de lycée) (10)

En France, l'injonction au travail collectif s'articule donc sur un héritage tant culturel que structurel qui en détermine la forme spécifique :

- division de tâches pédagogiques et éducatives clairement circonscrites entre les représentants de la vie scolaire d'un côté et les enseignants de l'autre ;
- une activité enseignante avant tout marquée par l'autonomie pédagogique et la centration sur le travail en classe. Le collectif est un arrière-plan. En termes écologiques, l'espace de travail des enseignants français, c'est la classe avant d'être

9 - Le rapport entretenu à la hiérarchie scolaire est significatif de l'assurance des enseignants quant à un statut qui les protège pour l'instant de toute velléité de transformation en profondeur de leur métier. L'autorité du chef d'établissement est faible. Le rite annuel de la note administrative participe de ce folklore hiérarchique auquel les enseignants accordent peu d'importance ; quant aux relais intermédiaires, leur caractère diffus et peu institué favorise tout autant la dispersion et la faible valeur mobilisatrice du collectif de travail : *« Le proviseur et le proviseur-adjoint, ce sont les seuls représentants de la hiérarchie, le chef de département n'a pas la moindre fonction hiérarchique, à la limite c'est un porte-voix des autres, c'est tout ; et puis ils ont un droit de regard théorique. »* (enseignante de lycée)

10 - Pour compenser cette absence d'influence sur les enseignants, les chefs d'établissement doivent séduire, convaincre, contourner le fait que, en France, le statut de l'enseignant du secondaire est pensé en référence à l'heure de cours. Le reste du temps étant vécu comme un temps privé, le chef d'établissement doit parfois recourir à des stratagèmes pour faire adhérer la communauté enseignante a priori réfractaire à l'institutionnalisation du travail concerté, à ces projets : *« Ici [le lycée] par exemple, ils acceptent des réunions dès l'instant où ses réunions sont sur leur temps de cours, c'est-à-dire pour pouvoir réunir mes équipes, et puis faire de la pédagogie et faire le point sur la dynamique des classes, sur la préparation des examens, je réunis sur leur temps de cours, donc à chaque fois que je fais une réunion, j'enlève un cours aux élèves. Sinon ils ne viennent pas. »*

l'établissement, qui reste un lieu important, de convivialité professionnelle, mais pas à proprement parler de travail (11).

En Angleterre : l'organisation apprenante et l'administration sociale endogène

En Angleterre, l'injonction au travail collectif est placée sous une triple égide qui en assure l'efficacité :

- celle de la *valeur fondatrice de la notion de communauté* dans l'imaginaire éducatif anglo-saxon ;
- celle-ci entre en résonance avec *l'éthique et la déontologie du professionnel*, qui marque également l'imaginaire éducatif anglo-saxon. Le professionnel place par définition son activité au service de la communauté et des usagers, ce qui assure en somme une certaine docilité aux prescriptions non tant exogènes qu'endogènes.
- Enfin, et dans la mouvance néolibérale à l'œuvre dans les évolutions récentes, *la vitalité de l'idée d'organisation apprenante*, important dans le domaine scolaire des outils et des méthodes d'administration sociale héritées du monde de l'entreprise.

L'ensemble est soutenu par des formes d'administration sociale qui valorisent l'idée d'une autorité dirigeante qui ne soit pas incarnée exclusivement dans la personne du chef. Tirant les enseignements du « *site-based management* », les gouvernants ont bien compris que c'est de l'intérieur qu'on peut le mieux gouverner les pratiques. La division des tâches d'encadrement est un des instruments privilégiés dans le système anglais, associant progressivement les enseignants eux-mêmes à ces tâches (Copland, 2001). Ces procédures d'éclatement de l'autorité constituent un facteur facilitant et explicatif du changement endogène de la profession en cours en Angleterre, et par contraste éclairent les limites à son développement en France.

Ces pratiques s'inscrivent au sein d'un dispositif renforcé d'évaluation et de contrôle des pratiques et des performances amorcé par les conservateurs depuis 1993. Le nouveau régime d'inspection des établissements requiert de chaque département qu'il documente, rationalise et évalue les pratiques en accord avec une norme prescrite : pratiques, contenus et modèles d'enseignements harmonisés, autant d'instruments propices à une homogénéisation et une standardisation du métier, non

11 - « *L'établissement est un lieu de travail pour une minorité de personnels. C'est un lieu de travail pour l'équipe de direction, pour la gestionnaire, pour le conseiller principal d'éducation, pour les agents de service. Mais pour une grosse majorité d'enseignants, le lieu de travail c'est la classe.* » (principal de collège)

seulement dans ses dimensions curriculaires, mais aussi dans ses formes d'accomplissement. Ces dispositifs ont été renforcés par le *New Labour* à travers l'introduction de la rémunération au mérite pour les enseignants, ou encore le concept de *Performance Management* qui permet l'évaluation de résultats par rapport à des objectifs établis pour chaque établissement. Autant de dispositifs qui, parce qu'ils appellent la transparence des objectifs et des pratiques, requièrent des formes collectives de travail. Ce processus entre en conflit pour certains avec la conception libérale et professionnelle qui sert de référent à l'activité enseignante : « *If we went back 10 of 15 years you would see quite different practice in different classrooms, not just in teaching and learning style but in actual curriculum content and then the advent of the national curriculum, organisational management has become rigid on personnel, on staffing issues, on resource management, and it is very easy to forget teaching and learning.* » (head, Comprehensive school)

Dans cette logique managériale, les écoles deviennent de petites entreprises, avec leur culture, leurs personnels profilés et recrutés non plus sur de seuls critères académiques, mais sur leurs qualités d'encadrement, avec pour visée le développement d'authentiques "*professional learning communities*" (Cochran-Smyth & Lytle, 1999 ; Fullan, 2002) : « *We would always appoint people who have very strong interpersonal skills, who appear to have qualities of leadership, rather than someone who was extremely qualified in their field. But ideally you want a combination of strengths that in team leader roles in our schools we need people who are flexible, who are committed to introduce change, who want to take that team with them. Rather than than the excellent high quality graduate in that specific area.* » (head)

CONCLUSION

En France comme en Grande-Bretagne, les transformations des formes d'administration de l'école et des enseignants attestent d'une ambition, sinon pour l'instant de méthodes, commune : il s'agit de part et d'autre, tout au moins d'assurer, ou de maintenir une autorité effective de l'autorité macropolitique avec un État fort, tout en accordant une autonomie de gestion aux établissements : au prix pour l'Angleterre d'un affaiblissement du potentiel des autorités éducatives locales, devenu embarrassant, et de la promotion d'un *modèle de conformation professionnel* à l'adresse des enseignants, et pour la France d'un déplacement des responsabilités vers le niveau des collectivités territoriales et d'un *appel à la créativité enseignante*. Dans les deux cas, le politique œuvre à combiner une norme professionnelle locale plus ou moins sédimentée, avec la tendance internationale au développement de formes de pilotage scolaire fondées sur la rationalisation et la responsabilisation individuelle et collective.

Car il y a bien une cohérence dans ce double-processus de rationalisation/responsabilisation du travail des enseignants, dont l'aboutissement visé est le développement d'un professionnalisme collectif : permettre à terme la mutualisation et l'harmonisation des ressources et des pratiques propres à une communauté éducative, dans une perspective de rationalisation collective de l'offre de formation. De ce point de vue, la promotion du local et de l'organisation scolaire à l'œuvre depuis deux décennies trouve matière ici et là, avec l'introduction de nouvelles formes de management social des établissements, notamment en Angleterre, à armer les réformes éducatives en cours d'un arsenal de « technologies de responsabilisation » (Novoa, Popkewitz, 2001) qui en assurent l'implantation locale. Cette expertise d'accompagnement en construction est censée assurer en quelque sorte par son caractère pragmatique une continuité entre l'évolution des formes d'administration scolaire et l'administration sociale des comportements professionnels (Popkewitz, 1998).

Il semble aujourd'hui de plus en plus admis que si l'influence d'agendas politiques transnationaux a pour conséquences des phénomènes de convergence des politiques publiques, les conceptions et les pratiques locales, marquées par des traditions tant politiques que culturelles, conservent une fonction significative de médiation et de reconfiguration en contexte des politiques globales en des termes qui leur sont distinctifs. Nul doute que la mise en perspective de ces formes d'appropriation locales de tendances internationales sera intéressante à observer dans le champ scolaire au cours des prochaines années.

BIBLIOGRAPHIE

- BALL S., van ZANTEN A. (1998). – « Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britanniques », *Éducation et Sociétés*, n° 1, pp. 47-71.
- BALLION R. (1993). – *Le lycée, une cité à construire*, Paris : Hachette Éducation.
- BARRÈRE A. (2002). – *Les enseignants au travail*, Paris : L'Harmattan.
- BARRÈRE A. (2002). – « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? », *Sociologie du Travail*, 44, pp. 481-497.
- BRAXMEYER N., DO C.L., ALLUIN F. (2003). – « Le travail en commun des enseignants dans le second degré », MJENR : direction de la programmation et du développement.
- BRISARD E., MALET R. (2004). – « Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France », *Recherche et Formation*, n° 45.
- COCHRAN-SMITH M., LYTLE S. (1999). – « Teacher learning communities », *Review of Research in Education*, n° 24, pp. 24-32.
- COPLAND M. (2001). – « The myth of the super principal », *Phi Delta Kappan*, 82 (7), pp. 528-533.

- CROWLEY J. (1999). – *Tony Blair, le nouveau travaillisme et la Troisième Voie*, Paris : La Documentation française.
- DEROUEZ J.-L., DUTERCQY Q. (1998). – *L'établissement scolaire, entre autonomie locale et service public*, Paris : ESF.
- Direction de la Programmation et du développement (2002). – « Le travail en commun des enseignants du second degré », *Note d'information*, n° 2-16.
- DUBET F. (2002). – *Le Déclin de l'institution*, Paris : Seuil.
- FULLAN M. (2002). – « The change leader », *Educational Leadership*, may, pp. 15-20.
- HARRIS A., DAY C., HOPKINS D., HARGREAVES A., CHAPMAN C. (eds.) (2004). – *Effective Leadership for School Improvement*, London : Routledge & Falmer.
- GIDDENS A. (1999). – *The Third Way*, Cambridge : Polity Press.
- HUTMACHER L. (1996). – « À qui rendre compte du travail enseignant ? », *Éducateur*, n° 9.
- KHERROUBI M., PEIGNARD E., ROBERT A. (1997-1998). – « Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome », parties 1 et 2, *Carrefours de l'Éducation*, n° 3, pp. 60-74 et n° 5, pp. 43-62.
- LESSARD C. (2000). – « Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation », *Recherche et Formation*, n° 35, pp. 91-116.
- LESSARD C. (2004). – « La collaboration au travail : entre la formulation d'une norme professionnelle et le développement d'une pratique, des finalités à débattre », conférence donnée à l'université de Lille III.
- LINDBLAD S., POPKEWITZ T. (dir.) (2004). – *Educational Restructuring*, New York : Information Age Publishing.
- LOUIS F. (1994). – *Décentralisation et autonomie des établissements*, Paris : Hachette Éducation.
- MALET R., BRISARD E. (dir.) (2005). – *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*, Paris : L'Harmattan.
- MALET R. (2005). – « Les mondes scolaires et enseignants et la construction culturelle et politique du sens », in Malet R., Brisard E. (dir.) *Modernisation de l'école et contextes culturels*, Paris : L'Harmattan (préface de A. van Zanten).
- MEN (1997). – « Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel », Circulaire n° 97-123 du 23 mai 1997, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 22 du 29 mai.
- MEN (2001). – « Préparation de la rentrée 2001 dans les lycées », Circulaire 2001-083 du 11 juin 2001, *Bulletin officiel*, n° 24 du 14 juin 2001.
- NOVOA A., POPKEWITZ T. (2001). – « Conversation », *Recherche et Formation*, n° 38, pp. 119-129.
- OBIN J.-P. (2003). – *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris : la Documentation française.
- OCDE. (2001). – *Gestion des établissements. De nouvelles approches*, Paris : OCDE.
- OCDE (2003). – *School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness* (Mulford B., dir.), Bruxelles : OCDE.

OLSEN J. (2002). – « Towards a European administrative space? Advanced Research on the Europeanisation of the Nation-State », ARENA, University of Oslo, *Working Paper*, n° 26.

OZGA J. (1999). – *Policy Research in Educational Settings*, Buckingham : Open University Press.

POPKEWITZ T. (1998). – *Struggling for the Soul. The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*, New York : Teachers College Press.

VAN HAECHT A. (1998). – « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? », *Éducation et Sociétés*, n° 1.